

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj kompetencí učitele pro vedení žáků k aktivnímu občanství

Teacher competence development for leading students to active citizenship

Barbora Zavadilová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice – kombinované studium

Studijní obor: Pedagogika – Základy společenských věd

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Rozvoj kompetencí učitele pro vedení žáků k aktivnímu občanství vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9. 12. 2016

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce za její podporu, otevřenost a vstřícný přístup, stejně jako za inspiraci ve výuce občanské výchovy; dále Glynnu Kirkhamovi za metodickou podporu; respondentům za spolupráci na šetření; rodičům a prarodičům za jejich podporu během studia.

ANOTACE

Bakalářská práce se věnuje rozvoji aktivního občanského přístupu u žáků a přípravě učitelů v této oblasti. Výchova k aktivnímu občanství je mezinárodně považována za klíčový cíl vzdělávání a v souvislosti se společenskými změnami nabývá na důležitosti. Cílem práce je zjistit, jaký význam je tématu přikládán v českém prostředí, jaké jsou možnosti jeho výuky a jaká jsou specifika vzdělávání učitelů v tomto oboru. Za účelem ověření hypotéz práce bylo realizováno kvantitativní šetření mezi studenty Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, doplněné o kvalitativní výzkum se zástupci akademické obce a neziskových organizací.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vzdělávání učitelů, aktivní občanství, výchova k občanství, základy společenských věd, průřezová témata, rozvoj klíčových kompetencí žáků, moderní vzdělávání, kurikulární reforma

ANNOTATION

The bachelor thesis is dedicated to the development of active civic attitude among pupils and to teacher education in this field. Active citizenship education is internationally recognized as a key aim of education and, along with current developments, its importance is ever growing. The aim of the paper is to research the value of the topic in the Czech environment; understand the possibilities of its instruction; analyse the specifics of teacher education in this regard. In order to examine the hypotheses of the paper, a quantitative survey was carried out among the students of the Faculty of Education at the Charles University, accompanied by a qualitative research among the representatives of the academy, as well as of the non-governmental sector.

KEYWORDS

Teacher education, active citizenship, citizenship education, social science, interdisciplinary themes, development of key competences of students, modern education, curriculum reform

Obsah

1	Úvod	7
2	Teoretická část.....	11
2.1	Definování výchovy k aktivnímu občanství	11
2.1.1	Pojem občanství.....	11
2.1.2	Výchova k občanství a její cíle.....	11
2.1.3	Aktivní rozměr občanství	12
2.2	Občanská výchova – předmět nebo celkový záměr vzdělávání?.....	15
2.2.1	Vedení k občanství v Rámcových vzdělávacích programech	15
2.2.2	Zhodnocení přítomnosti tématu v kurikulárních dokumentech.....	18
2.3	Možnosti pojetí výchovy k aktivnímu občanství ve výuce.....	19
2.3.1	Doporučení metody	19
2.3.2	Realizace aktivit	20
2.3.3	Podílení se na demokratickém chodu školy	21
2.3.4	Problémy spojené s výukou tématu	22
2.4	Vzdělávání učitelů v oblasti vedení žáků k aktivnímu přístupu	24
2.4.1	Definování kvality učitelů	24
2.4.2	Předpoklady učitele pro vedení žáků k aktivnímu občanství	25
2.4.3	Vnímání tématu ze strany učitelů	26
2.4.4	Způsoby vzdělávání učitelů v tématu vedení k aktivnímu občanství.....	27
2.4.5	Role neziskových organizací ve vzdělávání učitelů	28
2.5	Pedagogické zdroje a nabídka vzdělávání	30
3	Praktická část.....	33
3.1	Dotazníkové šetření mezi studenty učitelství	39
3.1.1	Vyhodnocení dotazníku - indikativní otázky.....	39

3.1.2	Vyhodnocení dotazníku - obsahové otázky	44
3.2	Rozhovory s odborníky na vzdělávání učitelů	62
3.2.1	Zástupci PedF UK	62
3.2.2	Zástupci neziskových organizací.....	66
3.3	Souhrnné vyhodnocení hypotéz.....	69
3.4	Diskuze	71
4	Závěr.....	73
5	Seznam použitých informačních zdrojů	74
6	Seznam zkratk.....	78
7	Seznam příloh.....	79

„Kdo v demokracii spí, probudí se v diktatuře.“ – Johann Wolfgang von Goethe

1 Úvod

Rozvíjení aktivního občanství u mladých lidí se v posledních letech dostalo do popředí debat o cílech vzdělávání na mezinárodní úrovni. Výchova k zodpovědnému občanství je odpovědí na společenské změny a má být důležitým prostředkem při upevňování demokratické společnosti (Europe of Active Citizens, 2010, s. 10; Válková, 2001, s. 148). Rok 2005 byl rokem Evropským rokem občanství prostřednictvím vzdělávání. Sociální inkluze a aktivní občanství byly definovány jako zásadní priority v sociální oblasti Lisabonské strategie EU (Eurydice, 2005, s. 5) i coby jeden ze základních cílů programů Erasmus či Comenius (Europe of Active Citizens, 2010, s. 12). Aby však tyto deklarované cíle mohly být prováděny ve školní praxi, musí si jejich význam uvědomovat samotní učitelé a musí být náležitě připraveni k tomu tato témata ve výuce uchopit. Vzdělávání pedagogů se však dle některých odborníků v současné době nedostatečně zaměřuje na globální výzvy a potřebu formování občanů, kteří jim budou schopni čelit (Longview Foundation, 2008, s. 6).

V České republice se po roce 1989 začal utvářet nový přístup k výuce společensky citlivého tématu občanství. Bylo potřeba navrátit tomuto tématu demokratický rozměr a v zavádění nových programů docházelo k inspiraci ze západních zemí (srovnejte: Spilková, 1997; Walterová, 2004). Celková role školy se proměnila a nastal obrat k většímu důrazu na humanizaci a renesanci kultivační role školy v pojetí Komenského „dílny lidskosti“ (Spilková, 2004, s. 18). Diskuze o obsahu a významu občanských témat se opět rozproudila spolu se vznikem nových Rámcových vzdělávacích programů (Longview Foundation, 2008, s. 6).

V mezinárodním srovnání v rámci výzkumu IEA (IEA, © 2016) je u českých žáků zřetelná značná disproporce mezi úrovní jejich dosažených znalostí a získaných postojů. Na škále účasti v politických aktivitách obdrželi čeští žáci nejnižší skóre. Pouze 28 % žáků mělo zájem o politiku – menší výsledky se objevily pouze ve Finsku, Švédsku a Velké Británii. Relativně nízká je ochota žáků volit v celostátních volbách a žáci přisuzují nízký význam občanským aktivitám a společenským hnutím. Pouze něco málo přes třetinu žáků byla v době šetření ochotna shromažďovat podpisy pod petice či se účastnit nenásilných protestů. Mladí lidé rovněž nebyli v mezinárodním srovnání ochotni zasahovat do společenských problémů shromažďováním finančních prostředků na sociální účely.

Zajímavé výstupy šetření se týkali pedagogů: panovala shoda na významu občanské výchovy ve vzdělávání; na rozdíl od většiny zemí, kde se učitelé domnívali, že toto téma by mělo

zasahovat do mnoha předmětů, v ČR podporují učitelé myšlenku omezení tématu na samostatný předmět (Křížová, 2001).

Jak čeští učitelé rozumějí obsahu občanského vzdělávání? Jsou s tímto tématem konfrontováni učitelé v rámci vysokoškolské přípravy? Jak nabídka vzdělávání pro učitele reaguje na požadavky společnosti? Společnost EDUin například tuto problematiku považuje za jeden z nejvýznamnějších cílů školní výuky (EDUin, © 2016). Studenti pedagogických fakult v rámci nedávno vzniklé celorepublikové iniciativě Otevřeno rovněž akcentují nutnost věnovat se demokratickému rozměru vzdělávání (Otevřeno, © 2016).

Představení práce

Z uvedených důvodů je tématem práce vzdělávání učitelů v oblasti vedení žáků k aktivnímu občanství. Záměrem práce má být posunout vědění v oblasti dosud neprobádaného tématu (Skalková, 1983, s. 42); z tohoto důvodu bude zkoumáno, jakým způsobem se zkoumané téma aktuálně promítá do oblasti přípravy budoucích učitelů. **Hlavním cílem** práce je zjistit, jaká důležitost je přikládána tématu vedení žáků k aktivnímu občanství, jakým způsobem může být rozvíjeno, jaká jsou jeho specifika v oblasti vzdělávání učitelů v tomto oboru a jaká je v České republice v tomto ohledu současná situace. Vzdělávání učitelů je pro účely práce zúženo na vysokoškolskou přípravu, přičemž oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je zmíněna pouze okrajově v souvislosti s nabídkou neziskových organizací pro studenty učitelství.

Práce je rozdělena na část teoretickou, zkoumající charakteristiky výchovy k občanství, a praktickou, prezentující výstupy výzkumu mezi studenty učitelství. V **teoretické části** je nejprve v první kapitole věnována pozornost definování výchovy k občanství a jejímu aktivnímu rozměru. Následně je v druhé kapitole představeno pojetí tématu coby širšího principu prolínajícího se napříč předměty a je zkoumáno jeho postavení v českých kurikulárních dokumentech. Třetí kapitola se věnuje způsobům, jak lze téma zahrnout do výuky – ať již co se týče konkrétních metod a aktivit, tak ve smyslu demokratického fungování třídního kolektivu a školy jako takové. Důležitým tématem je role učitelů v vedení žáků k občanství – ve čtvrté kapitole je zkoumáno, k jakým proměnám v profesní přípravě učitelů v současné době dochází; co je klíčové v přístupu učitele, aby mohl žáky úspěšně vést k demokratickým hodnotám a vlastní angažovanosti; a jak musí být pojata výuka učitelů za tímto účelem. V neposlední řadě je v páté kapitole představena vzdělávací nabídka v oblasti výchovy k občanství se stručným přehledem dostupných materiálů, dlouhodobých i

krátkodobých kurzů pro učitele v českém i mezinárodním prostředí – je tak učiněno za účelem ilustrace rozsahu pozornosti, která je nyní tématu věnována, a představení aktérů, kteří v tomto oboru působí.

Hlavní výzkumnou metodou práce bylo dotazníkové šetření na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, doplněné o citace z diskuzí s vyučujícími na fakultě a se zástupci neziskového sektoru. **Praktická část** práce se zaměřovala na 3 výzkumné otázky. První výzkumná otázka zní: Je téma vedení žáků k aktivnímu občanství považováno ze strany vzdělavatelů učitelů a ze strany budoucích učitelů za významné? Hypotéza odpovídající na tuto otázku předpokládá, že vedení žáků k občanství je považováno za významné téma, o němž je ze strany vzdělavatelů učitelů zájem, ovšem na pedagogických fakultách mu zatím není věnována vysoká pozornost. Druhá výzkumná otázka se zabývá předpoklady studentů učitelství k vedení žáků k aktivnímu občanství. Hypotézou pro tuto otázku je, že pouze část studentů je sama společensky aktivní a je jim blízké k tomuto přístupu vést žáky. Třetí výzkumná otázka se ptá, jakou roli v této problematice hrají neziskové organizace a zda mohou nějakým způsobem přispět k jejímu rozvoji. Hypotézou pro tuto otázku je, že neziskové organizace se na téma mohou více specializovat a mohou nabídnout řadu úzce zaměřených kurzů a kvalitních metodických materiálů, přičemž existuje postupná snaha spolupracovat v této oblasti s pedagogickými fakultami.

V praktické části jsou prezentovány výstupy kvantitativního výzkumu realizovaného formou dotazníkového šetření v první polovině roku 2016 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy mezi studenty navazujícího magisterského studia – tato cílová skupina byla vybrána z důvodu zaměření tohoto stupně studia na profesní přípravu učitelů, zatímco bakalářské obory jsou neučitelské, a tudíž se nevěnují otázkám didaktiky (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 276). V rámci šetření bylo zkoumáno, jaký je postoj studentů k tématu vedení žáků k aktivnímu občanství a jakým činnostem by se rádi ve své budoucí práci coby učitelé v hodinách věnovali. Následně byli studenti dotázáni, zda se tématu během studia na PedF věnovali a v jakých předmětech, a zda mají zkušenost s vzdělávacími programy jiných subjektů v této oblasti. Dále se několik otázek zaměřovalo na jejich osobní charakteristiky, a sice čemu se věnují ve svém volném čase, zda jsou to oblasti spjaté se zapojením se do společensky prospěšných aktivit, stejně jako jaké jsou důvody, proč se rozhodli pro studium pedagogiky. Kvantitativní výzkum byl doplněn o výzkum kvalitativní v podobě rozhovorů s pracovníky PedF UK, u nichž bylo zjišťováno, jaký význam přikládají tématu výchovy k aktivnímu občanství a zda jej začleňují do výuky, a rovněž rozhovorů se zástupci neziskového sektoru,

kteří byli dotazováni, jakým způsobem téma zpracovávají a zda určitým způsobem spolupracují s pedagogickými fakultami. V praktické části jsou nejprve představeny výstupy kvantitativního šetření, následně jsou uvedena klíčová zjištění z rozhovorů formou shrnutí a citací.

Pojem aktivní občanství je hojně užíván v zahraničním i v českém vzdělávacím prostředí, jeho odborná definice však není ustálena. Je podnětné poznat vnímání tématu studenty učitelství i odborníky zabývajícími se vzděláváním učitelů, zhodnotit, do jaké míry je již zahrnováno do učitelské přípravy a jaké existují v tomto ohledu rezervy. Rovněž je důležité při pozorování problematiky sledovat, jací aktéři jsou do této oblasti vzdělávání zapojeni a jak je možné benefitovat z jejich přítomnosti. Záměrem této práce je, aby se stala inspirací pro diskuzi ohledně nabídky vzdělávání učitelů, stejně jako podnětem pro budoucí či současné učitele občanské výchovy i jakýchkoliv dalších předmětů k úvaze nad hodnotou tématu aktivního občanství, nutností jej zahrnout do výuky i nad svou připraveností tak činit.

Mezi literaturu, jež byla ke zpracování tématu použita, patří práce zahraničních autorů představující mezinárodní pohled na téma (Huber, 2011; Korthagen, 2011; Karen O'Shea, 2003), stejně jako českých autorů Piřha (2009), Válková (2011), Jirásková (1999). Porovnávána byla rovněž řada publikací věnujících se proměnám vzdělávání učitelů (Spilková, 2006; Vašutová, 2004; Walterová, 2001; Kantorková, 1990). Podnětným zdrojem byla data z rozsáhlých šetření, jako například Eurydice: Citizenship Education at School in Europe (2005) nebo MŠMT: Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele (2012). Důležité bylo nahlédnout do metodických dokumentů, jako například Nové horizonty výchovy k občanství (2000) nebo Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů (2015), využity byly zdroje řady neziskových organizací (Člověk v tísni, Centrum občanského vzdělávání, Na Zemi). Práce se opírá o literaturu věnovanou metodologii pedagogického výzkumu (Palaiologou, 2015; Skalková, 1983) a skrze široký záběr tematické literatury se snaží reflektovat různé pohledy na problematiku.

2 Teoretická část

2.1 Definování výchovy k aktivnímu občanství

Výchova k aktivnímu občanství je komplexním tématem, které může být vnímáno a pedagogicky uchopeno mnoha různými způsoby. Abychom se shodli alespoň na základních charakteristikách tohoto vzdělávacího obsahu, je nejprve třeba si vymezit základní pojmy, na kterých stavíme.

2.1.1 Pojem občanství

Základem pro porozumění tématu je pojetí občanství jako takového. V České republice termín občanství vyjadřuje právní vztah mezi občanem a státem. Tento vztah zahrnuje práva a povinnosti občanů vůči státu. Dle Jiráskové (1999, s. 13) představuje občan v užším slova smyslu „naši sounáležitost k určité pospolitosti či společenství“. Jako občané jsme členy obce, společenství, státu, což znamená, že občanem může být člověk pouze v rámci určitého ústavního zřízení, které vymezuje práva a povinnosti spojená s občanstvím. V širším slova smyslu pak „býti občanem“ znamená vědomé převzetí a skutečné naplňování odpovědnosti jednotlivce za celek, znamená to morální závazek jedince vůči společnosti, v níž žije (Jirásková, 1999, s. 13).

Během komunistického režimu byl vztah k pojmu občanství pošramocen a jeho reálný obsah zničen. Proto bylo třeba po Sametové revoluci jeho obsah „oprášit“ a definovat, jak má být občanství chápáno. Piťha (2009, s. 9) tvrdí: „*nejedná se jen o občanské ctnosti požadované státem, nýbrž o principy soužití vůbec.*“ Dle dokumentů Evropské unie (Eurydice, s. 13) může být občanství definováno coby vztah mezi občanem a státem či jako sociální role občanů ve společnosti, v níž koexistují spolu s ostatními.

Koncept „zodpovědného občanství“, respektive *zodpovědnost občanů za ostatní občany a za komunitu jako celek* je zdůrazněn v české ústavě. Tento základní dokument zdůrazňuje hodnoty jako je lidská důstojnost, svoboda, rovnost, respekt k lidským právům a péče o přírodní, kulturní, materiální a spirituální dědictví, stejně jako respekt k právu a respekt k autoritám.

2.1.2 Výchova k občanství a její cíle

Bavíme-li se o výchově k občanství, je třeba oddělit termín občanství od jeho právní konotace a přistupovat k němu komplexnějším způsobem. Nemá se totiž rozhodně jednat pouze o

vysvětlení výše uvedeného v rámci výuky, nýbrž o interaktivní uchopení tématu a kritické uvažování o něm, diskuzi a praktické aktivity, jejichž cílem je vybavit žáky znalostmi, schopnostmi a porozuměním a formovat jejich přístup a chování. Vzdělávání k demokratickému občanství jim má ukázat, jak mohou hájit svá práva a plnit své povinnosti, jak si cenit rozdílností ve společnosti a jak být aktivní součástí chodu společenského života (Rady Evropy, © 2016). Dle pedagogického slovníku je pro výchovu k občanství cílem utvářet u žáků hodnoty a postoje, které sdílí demokratická společnost, rozvíjet schopnost žít ve společnosti a plnit rozličné role občana a vybavit mladé lidi příslušnými znalostmi (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 135).

Dle Piťhy má předmět Výchova k občanství za úkol usnadnit žákovi pohyb ve složitých právních a společenských strukturách, ale především mu pomoci vytvořit a upevnit onen mravní základ, z něhož lze budovat spokojený život. Má šlechetit vlastnosti, jako je zájem o obecné dobro, velkorysost, tolerance; má jít v první řadě opravdu o výchovu, nikoliv o nauku (Piťha, 1992, s. 12-14). Dle autora by občansky pojatá škola měla rovněž podporovat iniciativu a vlastní aktivitu žáků (Piťha, Helus, 1994, s. 19.). Dle Diany L. Reische by výchova k občanství měla pečovat o přístup žáků k životu, rozvíjet jejich chování a zdokonalovat základní dovednosti nutné k plnění občanských povinností v demokratické zemi (Reische, 1987, s. 20).

Výše zmíněné by dle Homerové mělo být cílem napříč humanitními předměty (2013, s. 4), které jsou dle slov autorky určeny k rozvoji racionálního myšlení, schopnosti ověřovat relevantní informace a k rozvoji týmové spolupráce (účastnit se aktivně společné práce s ostatními).

Při výzkumu pojetí výchovy k občanství, v němž byly srovnávány vzdělávací obsahy kurikulárních dokumentů všech evropských zemí, bylo zjištěno, že existuje shoda na tom, že „zodpovědné občanství“ zahrnuje hodnoty jako: demokracie, lidská důstojnost, svoboda, respekt k lidským právům, tolerance, rovnost, sociální spravedlnost, zodpovědnost, loajalita, kooperace, participace a duševní, morální, kulturní, spirituální a fyzický rozvoj (Eurydice, 2005, s. 13).

2.1.3 Aktivní rozměr občanství

Terminologie užívaná v souvislosti s výchovou k občanství se liší. V mezinárodním prostředí se pro daný předmět užívají termíny zodpovědné občanství, aktivní občanství, vzdělávání k demokratickému občanství, občanská participace nebo občanské povědomí (Eurydice,

2005). Téma je rovněž úzce propojeno s předměty nazývanými “global education” (globální vzdělávání), “peace education” (výchova k míru), “education for democratic citizenship” (výchova k demokratickému občanství), “intercultural education” (interkulturní výchova) nebo “values education” (hodnotová výchova) (Ólafsdóttir 2006). Například v Norsku, v jehož vzdělávacím systému je téma aktivního občanství velmi akcentováno, jsou pro tuto oblast v kurikulárních dokumentech užívány pojmy *awareness of citizenship* (uvědomění svého občanství) nebo *active participation among young people* (aktivní participace mezi mladými lidmi) (Eurydice, 2005, s. 29). V této práci je používán termín aktivní občanství, přičemž je kladen důraz na podporu žáků v aktivním zapojení do společnosti a ve vyvíjení vlastní iniciativy. Toto pojetí je v souladu s definicí Rady Evropy, dle níž je „vzdělávání k demokratickému občanství souhrnem praktik a aktivit, jejichž cílem je pomoci žákům, mladým lidem a dospělým se aktivně a zodpovědně zapojovat do rozhodovacích procesů ve své komunitě. Participace je stěžejní k posilování demokratické kultury založené na lidských právech a svobodách, rovnosti jedinců a vládě práva“ (Rada Evropy, © 2013).

Aktivní občanství je nedávným a značně komplexním konceptem. Kvůli těmto dvěma aspektům nenacházíme všeobecnou shodu na jeho definici. Vzdělávání k aktivnímu občanství je však jedním z klíčových konceptů ve vzdělávání a v politických dokumentech, a v budoucnu se předpokládá jeho rostoucí vliv (Europe of Active Citizens, 2010, s. 8). Například dle rozsáhlého projektu Nové horizonty výchovy k občanství je jednou ze základních hodnot, které mají být předávány v rámci výchovy k občanství, právě občanská angažovanost žáků (Dvořáková, 2001, s. 5).

Při srovnání přístupů evropských zemí k oblasti občanství, je možné kategorizovat cíle výchovy k občanství do tří skupin: a) politická gramotnost, b) kritické myšlení a rozvoj vlastních postojů a hodnot, c) aktivní participace. V rámci aktivní participace se míní možnost zapojit se aktivně v komunitě, jíž jsou žáci součástí - od školní úrovně, přes lokální, až po mezinárodní (Eurydice, 2005, s. 10). Autoři přitom zdůrazňují, že tyto tři složky jsou vzájemně provázány a že první dvě kategorie poskytují základ pro kategorii třetí, která je způsobem, jak mohou žáci v praxi aplikovat poznatky a hodnotové vzorce z předchozích kategorií. Nemohou tak zcela stát bez sebe. Dle George Pirkera je u tématu aktivního občanství důležité zdůraznit, že výchova k občanství se drží svých vnitřních hodnot a nemůže nikdy sloužit coby politický prostředek. Výchova k aktivnímu občanství má být dle jeho slov v evropském prostředí úzce spojena se vzděláváním v oblasti lidských práv a v demokratickém občanství (Europe of Active Citizens, 2010, s. 10).

Homerová považuje tento aktivní rozměr výchovy k občanství za stěžejní; tento předmět má vést k vědomí lidské důstojnosti, odpovědnosti, rovnosti mezi lidmi, schopnosti empatie, atp., a dále i ke smyslu pro politickou odpovědnost - k povědomí, že je nutné sledovat „život kolem sebe“ a aktivně se na něm podílet, např. sledovat komunální politiku a politické vedení státu, k usilování o veřejný prospěch a k uvědomění si práva vyjádřit své názory (Homerová, 2013, s. 4). Dle Hubera požaduje aktivní společenská a politická participace po žácích schopnost identifikovat informace z odlišných informačních zdrojů, kriticky s nimi nakládat a stavět na nich svá rozhodnutí. Za tímto účelem jsou nutné kognitivní dovednosti, stejně jako schopnost reflexe a kompetence k neustálému učení. Žáci musí získat zájem na svém neustálém vzdělávání a schopnost pozorovat dynamické proměny světa kolem sebe (Huber, 2011, s. 20).

Dle Válkové se výchova k aktivnímu občanství stává koncepčním východiskem nového pojetí kurikulární politiky a česká vzdělávací politika se ke světovým trendům hlásí (Válková, 2001, s. 148).

2.2 Občanská výchova – předmět nebo celkový záměr vzdělávání?

V dnešním globálním světě, kdy je obtížné jasně kreslit dělicí linie mezi předměty a je třeba u žáků rozvíjet vedle konkrétních znalostí především kompetence pro život ve 21. století (Koenig, 2011), je téma aktivního přístupu ke společnosti a občanství jedním ze vzdělávacích obsahů, které by měly procházet napříč výukou a být celkovým záměrem vzdělávání (Diana L. Reische, 1987, s. 19).

Slovy Waltera E. McPhie se jedná o „mnohem širší a inkluzivnější pojem než kurzy občanské výchovy, historie nebo politologie, ačkoliv tyto kurzy mají velmi důležitou roli; jde o celkový přístup k životu, vytváření způsobů chování v souladu s těmito hodnotami a o získávání dovedností k tomu, aby se člověk mohl chovat jako zodpovědný občan“ (Reische, 1987, s. 20). V českém prostředí se rovněž od 90. let hovoří o výchově aktivního občana coby cíli školy jako celku, nikoliv coby záležitosti jednoho předmětu (Válková, 2001, s. 148).

Ve výchově k občanství je nutná velká provázanost a odpovědnost vzdělávacích obsahů společenskovedních disciplin (Homerová, 2013, s. 2). Podívejme se na příklad z USA, kde se tato problematika prolíná řadou předmětů. Vzdělávací komise USA definuje 12 oblastí spojených s občanským vzděláváním vycházejících z teorie Freda M. Newmana (Newman, 1987), mezi něž patří například: historie a politologie, společenské problémy, kritické myšlené, etika, komunitní zapojení, multietnická výchova, globální výchova a další.

V Norsku je na výchovu k občanství kladen veliký důraz, přičemž se na základní škole jedná o integrované téma a až ve středním školství je mu věnován samostatný předmět Výchova k občanství samostatný předmět. Během osmé až desáté třídy je zde věnována značná časová dotace (v součtu 95 hodin) na rozvoj studentských parlamentů (Eurydice, 2005, s. 29.). Na konci 10. ročníku mají žáci ústní zkoušku zaměřenou na oblast občanství, na které je přítomen jak jejich třídní učitel, tak učitel externí (Eurydice, 2005, s. 43).

2.2.1 Vedení k občanství v Rámcových vzdělávacích programech

V České republice je téma občanství zahrnuto do výuky v samostatných předmětech dle jednotlivých stupňů vzdělávání (RVP ZV, 2005; RVP G 2007):

- 1.-3. třída ZŠ: integrovaně, předmět Prvouka
- 4.-5. třída ZŠ: integrovaně, předmět Vlastivěda
- 6.-9. třída ZŠ: samostatně, předmět Výchova k občanství
- 1.-4. ročník SŠ: integrovaně, předmět Základy společenských věd

Zároveň lze toto téma nalézt v průřezových tématech, s nimiž by měli pracovat i učitelé jiných předmětů než výše zmíněných. Konkrétně se u základního vzdělávání (RVP ZV, 2005) jedná o tato témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova. U gymnaziálního vzdělávání (RVP G, 2007) chybí téma výchova demokratického občana.

S pojetí výchovy k aktivnímu občanství definovaném v této práci se pojí do větší či menší míry všechna zmíněná průřezová témata (RVP ZV, 2005; RVP G 2007):

Téma Výchova demokratického občana má dle RVPZV mezioborový a multikulturní charakter. Představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů. Žák má získat občanskou gramotnost, která mu umožní řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti, respektem k druhým, ohledem na zájem celku. Průřezové téma v základním vzdělávání využívá ke své realizaci nejen tematických okruhů, ale i zkušeností a prožitků žáků, kdy celkové klima školy (vztahy mezi všemi subjekty vzdělávání založené na spolupráci, partnerství, dialogu a respektu) vytváří demokratickou atmosféru třídy, sloužící jako „laboratoř demokracie“. Na prvním místě mezi tematickými okruhy je Občanská společnost a škola – škola má fungovat coby model otevřeného partnerství a demokratického společenství. Dále zde nacházíme okruhy Občan, občanská společnost a stát; Formy participace občanů v politickém životě; Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování.

Dalším průřezovým tématem je Osobnostní a sociální výchova, v němž je zhmotněna například otázka *já a moje sociální role nyní i v budoucím (žák, občan, rodič apod.)*; *utváření hodnotových žebříčků*; *jak se mohu angažovat ve prospěch druhých lidí (pomoc, spolupráce, podíl na demokratickém fungování společnosti, osobní angažovanost ve společenských otázkách)*.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech má mimo jiné za cíl pomoci žákovi přijímat zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žije, a aktivně se podílet na řešení místních problémů, přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích vyžadujících dlouhodobé společné úsilí.

Multikulturní výchova učí žáka vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na přetváření společnosti, aby lépe sloužila také zájmům minoritních skupin. Toto téma je také úzce spojeno s výchovou k občanství, jelikož učí žáka k porozumění své identitě a soužití s příslušníky jiných národů, kultur, ale také generací a jinak myslících a žijících lidí a jedná se o hodnotovou výchovu (Pelcová, 2007, s. 12).

V neposlední řadě Environmentální výchova má za úkol vést žáka k vnímání místa, ve kterém žije, a změn, které v něm probíhají, a učí jej cítit zodpovědnost za jeho další vývoj.

V oborech středního odborného vzdělávání (NÚOV, © 2016) se mezi průřezovými tématy objevuje téma Občan v demokratické společnosti. Dle příslušného vzdělávacího programu je jeho cílem vytváření a upevňování takových postojů a hodnotové orientace žáků, které jsou potřebné pro fungování a zdokonalování demokracie. Nejde však pouze o postoje, hodnoty a jejich preference, ale také o budování občanské gramotnosti žáků, tj. osvojení si faktické, věcné a normativní stránky jednání odpovědného aktivního občana. Výchova k demokratickému občanství se netýká jen společenskovední oblasti vzdělávání, v níž se nejvíce realizuje, ale prostupuje celým vzděláváním a nezbytnou podmínkou její realizace je také demokratické klima školy, otevřené k rodičům a k širší občanské komunitě v místě školy.

Občanská tematika se objevuje i v cílech Rámcových vzdělávacích programů. U základního vzdělávání (RVP ZV, 2005) se jedná o cíl: *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi. Náročnost adaptace na uvedené požadavky souvisí s pomalejším přechodem žáků od pochopení norem chování k jejich praktickému uplatňování. Je třeba ve zvýšené míře zajišťovat žákům dostatek příležitostí k získávání potřebných zkušeností pro porozumění odlišnosti jiných kultur a toleranci k minoritním skupinám ve společnosti.* U vzdělávání gymnaziálního (RVP G, 2007) je definován záměr *připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.*

V Rámcových vzdělávacích programech je rovněž operováno s pojmem kompetence, jimiž se rozumí „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“ (RVP ZV, 2005, s. 7). V RVPZV nacházíme jako jednu z šesti základních kompetencí občanskou kompetenci, v jejímž rámci má žák: *znát základní práva a povinnosti občanů; respektovat společenské normy a pravidla soužití; zvládat běžnou komunikaci s úřady; chápat nebezpečí rasismu a xenofobie.* U gymnaziálního vzdělávání (RVP G, 2007) je rozsah této kompetence širší – žák dle RVP mimo jiné: *informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě; respektuje*

různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování; posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.

2.2.2 Zhodnocení přítomnosti tématu v kurikulárních dokumentech

Na uvedeném je patrné, že český vzdělávací systém uznává vedení žáků k občanství a zájmu o společnost jako jeden ze stěžejních cílů. Napříč vzdělávacími stupni vidíme pojetí tématu především jako základního rysu školy – demokratické fungování má být prosazováno skrze principy fungování školy a interakci mezi žáky. Problematiku by tedy do určité míry měli být schopni zařadit do výuky učitelé všech předmětů.

Ve srovnání s jinými zeměmi je však pojetí občanské výchovy v ČR stále považováno za relativně slabé. Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, dle výzkumu Eurydice lze cíle výchovy k občanství dělit do tří skupin: a) politická gramotnost, b) kritické myšlení a rozvoj vlastních postojů a hodnot, c) aktivní participace. Studie uvádí, že v ČR ve srovnání s jinými evropskými státy je třetí téma nejasně vytyčeno a v kurikulárních dokumentech je mu věnována velmi nízká pozornost (Eurydice, 2005, s. 10).

2.3 Možnosti pojetí výchovy k aktivnímu občanství ve výuce

Následující kapitola je věnována formám vedení žáků k občanství v rámci výuky. Jak bylo uvedeno, občanská výchova nepředstavuje pouze jeden konkrétní předmět, nýbrž může být integrována do výuky různých témat napříč předměty. Naopak určit k výchově budoucích občanů pouze jednu či dvě hodiny týdně může být zrádné, jelikož výuka předmětu zvaného občanská výchova pak v praxi často věnuje popisu chodu vlády a politických institucí; nikoliv roli občana v tomto systému. Obdobně například dějepis, který by měl ze své podstaty vést k rozvoji vztahu jedince k historii země se obvykle omezuje na chronologické učení dat a událostí (Reische, 1987, s. 50). Aby však výuka vedla k rozvoji občanského přístupu, je třeba při hodinách uplatňovat vybrané metody, které rozvíjí aktivní přístup a jsou založeny na prožitkovém principu (Eurydice, 2005, s. 27). Vedle výukových metod je rovněž možné zahrnout nad rámec předmětů celou škálu aktivit propojujících školu s jinými segmenty společnosti. V neposlední řadě je důležité se zamyslet nad samotným uspořádáním školy a jejím chodem – prostředí školy může být pro žáky bezpečným učilištěm, kde si mohou základní principy soužití s ostatními procvičovat již od útlého věku.

2.3.1 Doporučení metody

Základem ideji vzdělávání k rozvoji udržitelné demokratické společnosti je dle Rady Evropy (Huber, 2011, s. 42) pochopení, že demokratický přístup nemůže být rozvíjen skrze transmissi vědomostí, nýbrž musí nutně být praktikován. K tomu může docházet pouze, je-li učení postaveno na zkušenostním principu. Výuka nemá být založena pouze na kognitivním způsobu a být pojata čistě frontálně, nýbrž má zahrnovat rovněž aktivní složku získávání dovedností (Reische, 1987, s. 50). Výuka má tedy v tomto ohledu směřovat k rozvoji jednotlivých kompetencí, které dohromady utvářejí celek nazývaný termínem aktivní občanství (Huber, 2011, s. 42).

Za tímto účelem může být ze strany pedagogů využívána řada metod. Tradiční metody, jako je přednáška učitele, dle Homerové neodpovídají požadavkům, které jsou na občanské vzdělávání kladeny (2013, s. 2). Dle autorky mohou být namísto toho využívány metody interaktivního charakteru, jako je diskuze, panelová diskuze, symposium, vzájemná výuka, brainstorming či simulace společenských situací – hra v roli a psychodrama. Právě modelové situace mohou dle Piťhy být velmi dobrým prostředkem k podnícení hlubšího zamyšlení nad tématem (1992, s. 24). Na participativním přístupu coby stěžejním principu jsou postaveny vzdělávací programy Rady Evropy – jejich mottem je vycházet z principu, že demokratické

učení musí být „zažito“, což lze realizovat pouze s využitím interaktivních metod (Huber, 2011, s. 42).

Homerová dále uvádí řadu metod, které slouží k rozvoji kritického myšlení a vlastní invence. Figurují mezi nimi například „strom rozhodování“ sloužící pro simulaci problémových situací a procesu jejich řešení; metoda „případy s otevřeným koncem“; metoda „objevování“; metoda „skládačky“; argumentace v textu; kritické čtení; přednáška s mezerami; přednáška na přání; kombinace přednášky s interaktivní činností (Homerová, 2013, s. 11-73).

Veškeré tyto specifické metody vycházejí z principů problémového a projektového učení, zážitkové pedagogiky, kooperativního učení a rozvoje funkční gramotnosti žáků (tj. schopnosti číst textový materiál s porozuměním, interpretovat jej, hodnotit a používat pro různé účely). Při lekcích tohoto charakteru je nutné promyšlené a funkční používání strategií výuky, stejně jako znalost konkrétních metod, které mohou být vhodným nástrojem k realizaci vzdělávacích cílů. Stěžejním prvkem všech postupů je dle autorky závěrečná fáze: společná reflexe. Právě ta umožňuje upevnění procvičovaného tématu a formování názoru (Homerová, 2013). Stejný přístup je stěžejní například v metodice Jeden svět na školách sestavené organizací Člověk v tísni, jejíž ideou je vést žáky k zamyšlení nad celospolečenskými otázkami prostřednictvím dokumentárních filmů o lidskoprávní tematice (JSNSa, © 2016).

2.3.2 Realizace aktivit

Mimo pedagogických metod uplatňovaných ve výuce lze za účelem vedení žáků k aktivnímu přístupu realizovat řadu aktivit ve spolupráci s jinými subjekty. Škola má být propojena s činnostmi společnostmi a tento kontakt může být učiněn návštěvou zástupců občanské společnosti ve škole, nebo naopak návštěvou míst a akcí ze strany žáků v rámci výuky (Eurydice, 2005, s. 35). Spolupráce může být realizována například s neziskovými organizacemi a nadacemi (pořádání benefičních sbírek, dobrovolnická výpomoc); s institucemi sociálních služeb (návštěvy organizací, programy v domovech pro seniory, besedy v nízkoprahových centrech, aj.); školskými zařízeními (společné akce s dětmi ze zařízení vzdělávajících žáky se speciálními potřebami); státními institucemi (bližší poznání činnosti policie, hasičů) nebo kulturními subjekty (formou výuky v muzeu nebo archivu, uspořádání výstavy) (Homerová, 2013).

Velmi přínosné mohou být besedy se širokou škálou odborníků – ač se již žáci budou moci dozvědět něco o životě sociálního pracovníka, válečného novináře nebo člověka bez domova,

vždy získají novou perspektivu a budou se moci formou diskuze informovat o tom, co je samotné zajímavá (Piťha, 1992, s. 23). Důležitá, avšak relativně málo využívaná, je spolupráce s místními zastupiteli. Pro žáky může být velmi přínosné dozvědět se více o chodu obce a poznat možnosti, jak se mohou sami občansky zapojit (Bendl, 2014). Každý sektor společnosti může žáky do vysoké míry obohatit – lze samozřejmě navázat i spolupráci se soukromým sektorem, kdy žáci mohou například absolvovat stáže či stínování ve firmách (Eurydice, 2005, s. 35-36).

U všech činností záleží na jejich cíli a konkrétním designu, který je vede k budování vztahu s jednotlivými sektory společnosti a motivuje je k vlastní iniciativě. Nejúspěšnější charakter mají takové činnosti, se kterými žáci přijdou, v ideálním případě je i celé sami zrealizují. Podpoře studentských projektů se věnuje řada organizací, mimo jiné na ni byl zaměřen projekt Active Citizens realizovaný v České republice Britskou radou a organizací Člověk v tísni. Při projektu uskutečněném týmem studentů se zapojení jedinci učili dovednostem leadershipu, týmové spolupráce, komunikace s veřejností, s médii a místními zastupiteli a mnoha dalším kompetencím (Endrštová, 2014).

2.3.3 Podílení se na demokratickém chodu školy

Odstoupíme-li ještě o krok dále od jednotlivých aktivit, dokážeme spatřit potenciál ve výchově demokratických občanů ze strany školy jako takové. Občanská gramotnost totiž dle Diany Reische začíná s dítětem coby občanem školy (Reische, 1987, s. 25). V sociální pedagogice se ve vysoké míře pracuje s pojmem pedagogizace prostředí a hovoří se o potenciálu ducha místa (genius loci) a jeho rozvržení pro výchovné cíle (Bendl, 2014).

Aktivní participace má dle Rady Evropy přímou souvislost s praktickým zažíváním demokracie ve školním prostředí, rozvíjením schopnosti interagovat jeden s druhým a podporou studentů v tom, aby se zapojovali do projektů a iniciativ spolu s organizacemi či institucemi (Eurydice, 2005, s. 10). Vnitřní uspořádání školy, sdílené hodnoty, normy, principy a denní fungování mají výchovný vliv samy o sobě (Eurydice, 2005, s. 28). Výuka by se měla organizovat tak, aby žákům bylo poskytnuto „cvičiště“, na němž mohou demokracii zkusit přímo v praxi. Žáci by se měli učit prakticky aplikovat intelektuální dovednosti, naslouchat odlišným názorům, kvalifikovaně posoudit věrohodnost a závažnost událostí, poznat zásady týmové práce a smysluplné diskuze (Homerová, 2013, s. 3). Stěžejní dimenzí je ona specifická forma školní pospolitosti, v níž je žákům dána příležitost se samosprávně organizovat. (Piťha, Helus, 1994, s. 37-38).

Vytyčené cíle mohou být realizovány skrze způsob soužití žáků v prostředí třídy, navozenou atmosférou, přístupem učitelů k žákům založeném na partnerství, jeho komunikací s nimi, možností otevřené konzultace svých problémů a předložení jakýchkoliv návrhů, způsobem rozhodování o podobě výuky nebo také příležitostí pro žáky poskytnout učiteli zpětnou vazbu a vyjádřit svůj názor na daný předmět. Stejně tak ale mohou být v prostředí školy utvořeny struktury, které jsou ze své podstaty demokratického charakteru a v jejichž rámci se žák učí fungovat. Těmi mohou být například školní parlament se zástupci studentstva, redakce školního časopisu, debatní liga nebo řada školních klubů. Na základě mezinárodních výzkumů jsou školy zapojující žáky do rozhodovacích procesů úspěšnější jak při předávání znalostí, tak při vedení žáků k angažovanosti (Válková, 2001, s. 149).

Demokratické fungování má co do činění se všemi členy školní komunity včetně učitelů, žáků, rodičů a dalším aktérů. Požadavek na demokratické jednání tak nemůže být vyvíjen pouze na žáky, pokud se další členové školního „mikrokosmu“ tímto způsobem nechovají (Eurydice, 2005, s. 27). Aby bylo fungování školy v tomto ohledu co nejefektivnější a nejvíce se přibližovalo reálnému světu, je na místě spolupráce s vnějšími subjekty, především s občanskou společností. Propojení školy s vnějším prostředím umožňuje žákům vnímat její roli v širším kontextu celé společnosti coby její organickou část, která s ostatními subjekty interaguje, dostává od nich podněty a sama podněty poskytuje, zajímá se o dění kolem a aktivně jej ovlivňuje (Huber, 2011, s. 42).

2.3.4 Problémy spojené s výukou tématu

Panuje všeobecná shoda na principech, na nichž by výchova k občanství měla stát. Již je však obtížnější definovat nejúčinnější postupy a adekvátně měřit výstupy (Reische, 1987, s. 7). Ve finále záleží na přístupu konkrétního učitele a velmi citlivých kritériích úspěchu zamýšlených či nezamýšlených procesů během výuky.

Mezi další problémy spojené s výukou tématu je nedostatek času. V současné době se učitelé setkávají s přeplněnými kurikuly a musí zvládnout odučit velké množství látky a pokrýt celou řadu průřezových témat. Řada učitelů má pocit, že nemají dostatek času na pokrytí základních dovedností a stěžejních principů spojených s jejich předměty, natož pak uvažovat o souvislosti s ostatními vyučovanými předměty a zahrnování nových témat jako je výchova k demokracii, globální vzdělávání či multikulturní výchova (Huber, 2011, s. 39). Situace je o to těžší, že na daná témata je třeba mnoho časového prostoru, nemohou být „odbyta“ během pár minut, jelikož takovým způsobem se žákům nevryjí do paměti a nebudou o nich muset

uvažovat skrze své vlastní prožívání (Piťha, 1992, s. 24). Na druhou stranu, jak již bylo řečeno, lze tato témata účinně kombinovat s předmětovou látkou jako takovou, a je tak dokonce možné přispět k lepšímu pojetí jejímu porozumění a zapamatování.

2.4 Vzdelávání učitelů v oblasti vedení žáků k aktivnímu přístupu

Otázky vzdělávání učitelů se v posledních letech dostaly do popředí akademických i celospolečenských debat, do značné míry v souvislosti s proměnou obsahu kurikulárních dokumentů. Po období nečinnosti a nezájmu vzdělávací politiky se téma kvality učitelů, jejich profesní přípravy a rozvoje a inovativní přístupy ve způsobu jejich vzdělávání dostávají do středu pozornosti (Spilková, Wildová, 2014; Pollard, 2001; Vonk, 1992). Vysoce kvalifikovaní a pracovně motivovaní učitelé jsou hlavní zárukou kvalitního vzdělávání mladé generace. Spolu s novými požadavky a potřebami současné evropské společnosti je možné pozorovat i na mezinárodní úrovni, že se učitelé stávají jedním z hlavních předmětů diskuze o charakteru vzdělávání (Eurydice, 2002, s. 3). V této oblasti dochází v řadě zemí k dynamickým proměnám, vedoucím až k výrazným zásahům do způsobu vzdělávání učitelů jako takového – například ve Velké Británii vedla nespokojenost politiků k vytvoření alternativního programu učitelského vzdělávání přímo ve školách (zcela mimo pedagogické fakulty), přičemž tímto způsobem se dnes v dané zemi vzdělává značná část budoucích učitelů (Korthagen, 2011, s. 26).

Tato kapitola se zabývá specifiky výuky na fakultách vzdělávajících učitele. Nejprve se věnuje obecné proměně posuzování profesních kvalit učitele pomocí modelů pedagogických kompetencí; následně se věnuje otázce, jakou roli má a může učitel hrát ve vedení žáků k aktivnímu občanství, a vnímání tohoto tématu ze strany učitelů na základě šetření v českém i mezinárodním kontextu; poté se věnuje charakteru výuky budoucích učitelů za tímto účelem; závěrem se dotýká důležitého tématu spočívajícím v úloze vzdělávací nabídky neziskových organizací.

2.4.1 Definování kvality učitelů

Jedním ze stěžejních směrů, jímž se profesní příprava učitelů na mezinárodním poli a postupně i v českém prostředí ubírá, je důraz na takzvané profesní kompetence (Spilková, 2004, s. 18). Tomuto pojmu je v teorii i výzkumu věnována systematická pozornost (Korthagen 2011; Pollard, 2001). Zhruba od 60. let minulého století lze pozorovat snahu o určení podstaty profesionality učitele prostřednictvím klíčových kompetencí, které naplňují její charakter, přičemž renesanci těchto snah nalezneme v 90. letech. Došlo ke vzniku řady modelů a klasifikací definujících specifika dovedností a vlastností pedagoga. V zahraničí jsou profesní kompetence spojovány s kvalitou učitelů a stávají se předmětem hodnocení profesního jejich výkonu (Vašutová, 2004). V návaznosti na tyto přístupy je nyní

dlohodobějším úkolem identifikovat „novou“ profesní identitu učitele v kontextu kurikulární reformy a změny paradigmatu školního vzdělávání charakterizovanou obratem od důrazu na transmisi poznatků k důrazu na komplexní péči o žáka, a přizpůsobit těmto požadavkům zaměření přípravy učitelů (Walterová, 2001, s. 20).

Například L. S. Shulman vymezuje sedm klíčových oblastí: znalosti předmětové/oborové; obecně pedagogické (principy a strategie výuky); znalost kurikula (programy, materiály, učebnice); oborově didaktické znalosti – (porozumění obsahu vzdělání a umění ho zprostředkovávat žákům s ohledem na jejich individuální a věkové zvláštnosti); znalost žáků a jejich vývojových i individuálních charakteristik; znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, způsob řízení školy, školský systém aj.); znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí (Spilková, Wildová, 2014, s. 427). V tomto pojetí lze oblast vedení k občanství nalézt jak v předmětových znalostech a ve znalostech kurikula, tak ve znalosti kontextu vzdělávání i jeho klíčových hodnot. Můžeme ovšem pozorovat, že nároky na škálu kompetencí učitele jsou velmi široké a náročné, a tudíž pokrytí každého aspektu v dokonalé míře je velmi obtížné. Korthagen (2011, s. 22) upozorňuje, že ve vzdělávání učitelů dochází k řadě změn spojených s potřebami dnešní doby, přičemž však často dochází k omylu při zavádění inovací ve vzdělávání ze strany aktérů stojících mimo školu samotnou. Je tak vyvíjen tlak na realizaci změny, nejsou však brány ohledy na potřeby a zájmy učitelů a na okolnosti, za nichž učitelé pracují.

V modelu Vašutové (2004), který je považován za jeden z nejpropracovanějších modelů profesních kompetencí, se k námi sledovanému tématu vztahují kompetence: osobnostně kultivující/všeobecného rozhledu, multikulturní, proevropská a environmentální. Rovněž v Delorsově uznávaném konceptu „čtyř pilířů“ nalézáme vedle cílů *učit se být (learning to be)*, *učit se žít společně (learning to live together)* a *učit se poznávat (learning to know)* i záměr *učit se jednat (learning to act)*, který naplňuje obsah tématu občanského vzdělávání, jelikož se jedná o umění podílet na životě společnosti a nalézt v ní své místo (UNESCO, 1997). Spilková (2004, s. 18) poukazuje, že vedle kompetencí učitelů je cílem jejich přípravy rozvíjet i postoje a hodnoty.

2.4.2 Předpoklady učitele pro vedení žáků k aktivnímu občanství

Po učiteli v současné době tedy již nevyžadujeme pouze transmisi znalostí, nýbrž také například, aby byl pro žáky morálním vzorem a předával jim zásadní hodnoty. Učitel již není jen tím, kdo *ví a předává*, nýbrž přebírá roli toho, kdo *facilituje* a umožňuje učení a vývoj,

utváří podmínky a řídí procesy poznávání, pomáhá žákům orientovat se ve světě a inspiruje vlastním příkladem (Huber, 2011, s. 7). Za důležitý aspekt přípravy žáků pro fungování v dnešním světě je jejich vedení k aktivnímu občanskému přístupu (Homerová, 2013).

Učitelem, který je tohoto schopný, musí být člověk ukazující ve svém každodenním jednání občanské ctnosti, k nimž má vést své svěřence; má být člověk dobré pověsti; angažovaný v chodu obce; člověk uznávaný (Pitřha, 1992, s. 25). Stěžejní jsou jeho hodnoty a lidské vlastnosti: tolerance, empatie, spolupráce s ostatními, abychom jmenovali alespoň některé. Pro mládež jsou v procesu dospívání stěžejní identifikační vzory, jimiž jsou velmi často učitelé (Homerová, 2013, s. 4). Je evidentní, že již díky množství společně stráveného času hrají učitelé významnou roli v utváření demokratických postojů žáků (Huber, 2011, s. 40). Mohou je ve výuce vést ke svobodnému rozhodování, zodpovědnosti a sebekritice, učit je debatovat a jednat mezi sebou (Huber, 2011, s. 7).

Pedagogové hrají významnou roli v procesu transformace záměrů kurikulárních dokumentů a cílů vzdělávání do reálné praxe. V podstatě všichni učitelé na škole by měli toto téma určitým způsobem zvážit, ať se mu věnují v rámci k tomu výhradně určenému předmětu, anebo jej mají zpracovávat v rámci průřezových témat (Eurydice, 2005, s. 47). Má-li být výchova k občanství účinná, vyžaduje od osoby učitele neustálé prohlubování znalostí a sebezdokonalování. Za důležité je považováno, aby učitel nebyl reaktivní (pouze reaguje na změny, přizpůsobuje se), nýbrž pro-aktivní - aby byl iniciativní a vnitřně angažovaný v procesu změn ve školství a vzdělávání, aby byl tvořivý a přemýšlel nad danými otázkami z hlediska budoucnosti (Niemi, 2004).

2.4.3 Vnímání tématu ze strany učitelů

Výzkum ICCS (ICCS © 2016) zkoumal, co si učitelé myslí o cílech výchovy k občanství. Mezi nejběžnější odpověď patřilo prohloubení znalostí a dovedností; pouze malé procento zmínilo aktivní participaci coby stěžejní cíl (Europe of Active Citizens, 2010, s. 11). Mnozí studenti učitelství nemají zcela jasnou představu o pojmu občan a občanství a nejsou schopni identifikovat znalosti, dovednosti a postoje potřebné pro občana České republiky, Evropské unie nebo globálního světa. Výchova k aktivnímu občanství začíná u učitelů, kteří musí citlivě vnímat charakter a specifika tohoto vzdělávacího obsahu (Europe of Active Citizens, 2010, s. 10).

Jak ukázala konference Člověka v tísni „Výchova k aktivnímu občanství“ (JSNSb), v ČR jsou samotné předměty Výchova k občanství či Základy společenských věd vyučovány

neaprobovanými pedagogy. A učitelé, kteří tyto předměty neučí, nepovažují téma občanství za důležité.

Pozitivní výsledky v tomto ohledu přineslo šetření *Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele*, z nějž mimo jiné vyplynulo, že respondenti považují za důležité, aby učitel předával „morální hodnoty“ (MŠMT, 2012). Toto zjištění úzce souvisí s tématem občanského vzdělávání, jelikož jeho podstata spočívá v práci s hodnotami, a budoucí učitelé musí tedy být ochotni převzít zodpovědnost za rozvíjení a reflexi hodnot žáků a studentů, aby se tématu vůbec mohli věnovat.

2.4.4 Způsoby vzdělávání učitelů v tématu vedení k aktivnímu občanství

Aby mohlo být dosaženo komplexní změny vnímání tématu ze strany učitelů, musí dle řady odborníků dojít k výrazným změnám skrze učitelskou přípravu (Segal, 1999, Torney-Purta, 2001). Jakým způsobem uchopit přípravu učitelů v občanských oblastech je složitá otázka (Ólafsdóttir 2006). Respektive může se stát neřešitelnou, pokud na téma nahlížíme pouze coby na specifickou tematickou výuku, dodává autor.

Klíčovou pro vzdělávání udržitelné demokratické společnosti je myšlenka, že demokratické hodnoty nemohou být získány skrze transmissi vědění, nýbrž musí být zkoumány skrze praktickou činnost. Autoři šetření *Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele* (2012, s. 188) se domnívají, že předávat morální hodnoty se naučí nejlépe a nejvíce praxí a tréninkem, nikoliv na přednáškách o etice. Aby učitelé disponovali metodami vedoucími žáky k občanské zodpovědnosti, musí jejich vlastní profesní příprava být koncipována stejným způsobem, jakým budou žáky následně sami vyučovat (Huber, 2011, s. 42). Příprava pedagogů na fakultách vzdělávajících učitele by se tak měla odklonit od tradičního, frontálního pojetí výuky, a zařadit více význam prožitku a společného objevování (Kantorková, 1990).

Frontální metody jako je přednáška učitele jsou účinné pro vysvětlení určité látky, nikoliv však pro reflexi vlastních hodnot, a neodpovídají tak požadavkům, které jsou na občanské vzdělávání kladeny (Homerová, 2013, s. 2). Jsou to však právě zvnitřněné hodnoty, které mohou utvářet základnu pro kompetence, které učitelé potřebují, aby žákům pomohli se stát informovanými a aktivními jedinci (Huber, 2011, s. 42).

Ve výuce mohou být budoucí učitelé za tímto účelem vedeni k experimentování, systémovému přemýšlení, řešení problémů, kritickému myšlení, otevřenosti a schopnosti čelit nečekanému dění, stejně jako ke spolupráci s ostatními účastníky výuky (Huber, 2011, s. 43).

Cílem je osvojení si analytických, kritických a argumentativních dovedností. Konkrétní metody, které poznají ve výuce sami na sobě, mohou následně využít ve školním prostředí (Europe of Active Citizens, 2010, s. 10).

2.4.5 Role neziskových organizací ve vzdělávání učitelů

Jak je patrné z již uvedeného, nároky na fakulty vzdělávající učitele se v tomto ohledu budou zdát opravdu vysoké. Tyto instituce jsou charakteristické dlouhodobější koncepcí vzdělávání učitelů založené na akreditaci, kterou není možné flexibilně modifikovat dle nejaktuálnějších potřeb. V řadě aspektů v současné době dochází ke skutečnosti, že na některé oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků se specializují neziskové organizace zaměřené na vzdělávání a centra DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Podmínky fakult připravujících učitele nejsou dle Wildové (Spilková, Wildová, 2014, s. 431) dobré a nejsou srovnatelné s podmínkami, které mají např. mnohé neziskové organizace. Jde především o chronické podfinancování (nízké koeficienty financování učitelských programů), které tlačí fakulty k výuce ve velkých skupinách studentů, stejně jako limitují množství pedagogické praxe studentů na školách.

Dle mezinárodních šetření není ve většině evropských zemí v tuto chvíli na formální úrovni poskytována podpora učitelům občanské výchovy (Eurydice, 2005, s. 49). Mezi subjekty, které nabízejí asistenci a další vzdělávání v této oblasti, figurují v různých zemích neziskové organizace, výzkumná pracoviště nebo soukromé subjekty.

Neziskové organizace, především ty, které pracují s tématy lidských práv, demokracie nebo prosazování míru, jsou klíčové v poskytování vzdělávacích materiálů a praktických rad za účelem pomoci učitelům při formování nových přístupů k jejich práci na tématu občanství (Eurydice, 2005, s. 50). Využívají metody zážitkové pedagogiky a představují učitelům konkrétní metodiky, jak s žáky pracovat prožitkovou formou spojenou s reflexí a diskuzí. Situace působí dojmem, že tyto instituce hrají jakousi doplňující roli k fakultám pedagogickým a poskytují vzdělávací služby jak studentům učitelství, tak pedagogům v praxi.

Nabídka dalších institucí zaměřujících se na vzdělávání pedagogů ve vybraných tématech by mohla působit dojmem, že některé oblasti obsahů vzdělávání lze ponechat na období pedagogické praxe, kdy si učitelé mohou doplňovat vzdělání v rámci kurzů DVVP. Je však třeba podotknout následující: ačkoliv narůstá nabídka dalšího vzdělávání pro pedagogy v námi sledované oblasti, je důležité si uvědomit, že v době aktivního vykonávání učitelské profese často do situace vstupují finanční, časové či organizační okolnosti zamezující

možnosti dalšího vzdělávání pedagogů (Eurydice, 2005, s. 50). Proto je podstatné, aby vzdělání v této oblasti bylo v základní podobě získáno již během vysokoškolského studia.

2.5 Pedagogické zdroje a nabídka vzdělávání

Jelikož je aktivní občanství velmi aktuálním tématem, vzniká v této oblasti celá řada materiálů z různých typů zdrojů. Neziskové organizace, které (jak bylo výše zmíněno) sehrávají důležitou roli, nabízejí značné množství seminářů na toto téma. V této kapitole budou pro přehled vzdělávací nabídky pro učitele zmíněny některé z dostupných metodických materiálů, stejně jako nabídka dlouhodobých i krátkodobých kurzů pro pedagogy a budoucí učitele. Výčet dostupných vzdělávacích zdrojů je zmíněn za účelem ilustrace komplexnosti nabídky v této oblasti a poukázání na aktéry, kteří do vzdělávání učitelů vstupují.

K výuce tématu existuje řada kvalitních a relativně snadno dostupných materiálů. Jedním z nejranějších je Projekt občan (Center for Civic Education, © 1997) realizovaný v porevoluční době. Nabízí řadu didaktických materiálů, jak vést výuku a poskytovat žákům participativní prostředí. Žáci mapují problémy ve svém okolí a rozpracovávají projekt, který by některý z nich řešit. Kompletní metodiky vytvořilo Centrum občanského vzdělávání, patří mezi ně Výuka demokracie: Sbírka modelových situací; Život v demokracii: učební plány; Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům (Gollob, 2012; Brett, 2012). Poslední zmíněná publikace poskytuje rámec pro rozvoj kompetencí žáků a přesahuje obsah daný Rámcovým vzdělávacím programem. Je zde kladen důraz na velikou míru participace žáků a jejich vlastní iniciativu. Kvalitní metodiku sestavila také organizace Člověk v tísni, konkrétně sekce Jeden svět na školách, která nabízí ucelený systém, jak využít ve výuce dokumentární film. Organizace Člověk v tísni také nabízí k dispozici metodické materiály projektu Active Citizens (2014). Závěrečné publikace z projektu mají sloužit utvoření všeobecně prospěšného projektu a jeho realizaci na dalších školách.

Zmíněné materiály předpokládají rozvoj učitelů v klíčových oblastech spojených s vedením žáků k občanství, zaměřují se však do vyšší míry na práci s žáky jako takovou. Mezi materiály explicitně určené ke vzdělávání pedagogů v této oblasti patří například kurikulum Nové horizonty výchovy k občanství (2000). Projekt vznikl pod Sdružením pro výchovu k občanství a demokracii ve spolupráci s Velvyslanectvím USA a organizací Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Zaměřuje se na podporu občanských postojů a dovedností studentů vysokých škol v duchu pedagogického progresivismu (Pasch, 1998) a interpretativní výuky (Slavík, 1999). Z mezinárodního prostředí můžeme zmínit například obdobnou publikaci Příručka vzdělávání učitelů pro výchovu k demokratickému občanství a výchovu k lidským právům (Huddleston, 2005), která představuje doporučení vládám a školským úřadům ohledně potřeby systematických a koordinovaných přístupů při vzdělávání učitelů.

Praktickým zdrojem v oblasti vzdělávání v otázkách občanství jsou jednorázové či dlouhodobé kurzy neziskových organizací, středisek DVPP i mezinárodních institucí. Zajímavým příkladem vzdělávacího programu zaměřeného na budoucí učitele je projekt Za změnou je učitel (Karvánková, 2015), koordinovaný Člověkem v tísní (Varianty). Projekt byl realizován v letech 2013-2015 a jeho cílem bylo posílení pozice globálního rozvojového vzdělávání (GRV) v českém vzdělávacím systému. V rámci projektu vznikly inovativní kurzy pro budoucí pedagogy na českých univerzitách, které by měly vést k tomu, aby byli budoucí pedagogové připraveni na začleňování témat globálního rozvojového vzdělávání do výuky. Při utváření obsahu kurzů byl využit soubor dobré praxe z Velké Británie a Rakouska. Výstupem projektu je veřejně dostupná příručka Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů (2015). V rámci již zmíněného projektu Active Citizens koordinovaného Variantami probíhal i akreditovaný kurz pro učitele Jak rozvíjet aktivní občanství v komunitě (Varianty © 2014). Program Jeden svět na školách v rámci stejné organizace, věnující se především práci s dokumentárním filmem, moderním československým dějinám, aktuálnímu politickému dění a mediálnímu vzdělávání. Organizace mimo jiné realizuje vysokoškolské kurzy zaměřené na metody výuky s využitím audiovizuálních prostředků. Dlouhodobý cyklus pro pedagogy a studenty pedagogiky nabízí také například organizace Čtením a psaním ke kritickému myšlení, která se věnuje široce uplatnitelným metodám aktivního učení, jež jsou využitelné mimo jiné v oblasti občanského vzdělávání.

Kurzy krátkodobého charakteru v oblasti občanského vzdělávání, aktuálního dění, globálního rozvojového vzdělávání, migrace, mediální výchovy, zjišťování postojů žáků a hodnotového vzdělávání pořádá řada neziskových organizací, jako jsou Multikulturní centrum Praha, Arpok, Na Zemi, Nesehnutí, CEDU, nebo již zmíněné Centrum občanského vzdělávání, Varianty a Jeden svět na školách. Společnost EDUin realizuje pravidelná setkání Otevřená třída představující metodiky práce s aktuálními tématy a večery nazvané Peďák+ pro studenty učitelských oborů s cílem zprostředkovat jim další zkušenosti z praxe. Na mezinárodním poli se problematice aktivního občanství a vedení k demokracii věnuje program Pestalozzi v rámci Rady Evropy, který nabízí školení pedagogům z praxe. Instituce Evropské unie rovněž financují celou řadu učitelských programů, například v rámci programu Erasmus+ mohou učitelé a pedagogové volného času vyjet na mezinárodní *training of educators*, kde jsou formou zážitkové pedagogiky školeni v aktuálních tématech spojených se vzděláváním žáků pro život v současné evropské společnosti.

Prezentovaný výčet je pouze výsekem širší nabídky kurzů zaměřených na občanskou problematiku. Kurzů v této oblasti bylo v posledních letech realizováno velké množství. Tento fakt poukazuje na aktuálnost tématu a jeho význam v přípravě učitelů.

3 Praktická část

Praktickou částí bakalářské práce byla realizace kvantitativního výzkumu (Palaiologou, 2015, s. 192 - 208) mezi studenty učitelství metodou dotazníkového šetření spolu s doplňujícím kvalitativním výzkumem mezi odborníky na vzdělávání učitelů. Kvantitativní šetření bylo realizováno na jaře 2016 mezi studenty Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy studujícími navazující magisterské studium nebo vyšší ročníky (4. a výše) neděleného magisterského studia oboru primární pedagogika. Dotazník měl proveden v tištěné i online podobě – o vyplnění fyzického dotazníku byli studenti vybraných oborů požádáni na začátku hodin, o zaslání elektronické verze dotazníku byli studenti požádáni přes sociální síť. Celkem byly zahrnuty odpovědi 106 respondentů, z čehož pouze 28 vyplnilo dotazník elektronicky. Dalších 16 dotazníků bylo z výzkumu vyřazeno - 13 z důvodu, že nebyly dokončeny (někteří respondenti si nevšimli druhé části v online dotazníku), 3 respondenti neodpovídali cílové skupině (byli z nižšího ročníku, než který byl sledován). Dotazování byli převážně studenti společenskovědních předmětů, pedagogiky, českého jazyka a cizích jazyků, jelikož (jak bylo ukázáno v první kapitole) právě v těchto předmětech nacházíme plodnou půdu pro aplikaci tématu do výuky.

Dotazníkem byly ověřovány hypotézy práce, které zněly následovně:

1. Výzkumná otázka: Je téma vedení žáků k aktivnímu občanství považováno ze strany vzdělavatelů učitelů a ze strany budoucích učitelů za významné?

1. Hypotéza: Vedení žáků k občanství je považováno za významné téma, o něž je ze strany vzdělavatelů učitelů zájem, ovšem na pedagogických fakultách mu zatím není v praxi věnována vysoká pozornost.

2. Výzkumná otázka: Mají studenti učitelství vhodné předpoklady k vedení žáků k aktivnímu občanství?

2. Hypotéza: Méně než polovina studentů je sama společensky aktivní, a má tak přirozené predispozice k vedení žáků k tomuto přístupu.

3. Výzkumná otázka: Jakou roli v této problematice hrají neziskové organizace a mohou nějakým způsobem přispět k jejímu rozvoji?

3. Hypotéza: Neziskové organizace se na téma mohou více specializovat a mohou nabídnout řadu úzce zaměřených kurzů a kvalitních metodických materiálů, přičemž existuje postupná snaha spolupracovat v této oblasti s pedagogickými fakultami.

Otázky, jež byly součástí dotazníku, byly formulovány tak, aby bylo možné porozumět vztahu studentů učitelství k tématu aktivního občanství a aby byly potvrzeny či vyvráceny hypotézy práce. Otázky byly položeny v tomto znění:

Dotazníkové šetření

Bakalářská práce

Barbora Zavadilová

Šetření slouží pouze pro akademické účely. Vaše odpovědi jsou zcela anonymní. Odpovědi prosím kroužkujte.

1) *Studijní obor:*

- a. Dějepis
- b. Český jazyk
- c. Základy společenských věd
- d. Výchova ke zdraví
- e. Anglický jazyk
- f. Francouzský jazyk
- g. Německý jazyk
- h. Ruský jazyk
- i. Pedagogika
- j. Jiné:

2) *Studijní program:*

- a. bakalářský program
- b. navazující magisterský
- c. učitelství pro první stupeň

3) *Forma studia:*

- a. prezenčně
- b. kombinovaně

4) *Pohlaví:*

- a. žena
- b. muž

5) *Ročník:*

- a. 1.
- b. 2.
- c. 3.
- d. 4.
- e. 5.
- f. 6.
- g. Jiné:

6) *Proč jste šli studovat na PedF?*

- a. Byla to jasná volba, jelikož chci učit
- b. Je to výhodné povolání (budu mít prázdniny,...)

- c. Nevěděl/a jsem, kam jít
- d. Jiné

Komentář (volitelné):

7) *Absolvovali jste již praxi?*

- a. Ano, v rámci studia na PedF
- b. Ano, již pracuji ve školství
- c. Ne

Komentář:

8) *Cítíte se být společensky angažovaným člověkem („aktivním občanem“)?*

- a. Rozhodně ano
- b. Asi ano
- c. Nevím, co si pod tím pojmem vlastně představit
- d. Ne, mám k těmto výrazům odpor
- e. Ne, člověk stejně nic nezmuže
- f. Jiné:

Komentář:

9) *Věnujete se ve svém volném čase některé z následujících věcí? (můžete zakroužkovat více možností)*

- a. Volnočasové aktivity s dětmi, skaut
- b. Dobrovolnictví (nezisková organizace, obecně prospěšná činnost)
- c. Pořádání kulturních akcí
- d. Pořádání dobročinných sbírek
- e. Účast ve studentském spolku
- f. Pomoc lidem kolem sebe (rodina, přátelé, sousedé)
- g. Zapojení v obci (např. pomoc při stavbě výstavbě dětského hřiště, pořádání akcí)
- h. Politika (např. na univerzitní či komunální úrovni)
- i. Cestování do nezvyklých míst
- j. Účast na politických simulacích, debatní liga
- k. Sledování světového dění
- l. Psaní článků komentujících společenské otázky
- m. Jiné:

Komentář:

10) *Jak důležité jsou pro vás následující věci při práci učitele?*

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Předávat žákům znalosti | Velmi důležité – celkem důležité – neutrální – málo důležité – zcela nepodstatné |
| 2. Nadchnout žáky pro můj předmět | Velmi důležité – celkem důležité – neutrální – málo důležité – zcela nepodstatné |
| 3. Rozvíjet jejich schopnosti | Velmi důležité – celkem důležité – neutrální – málo důležité – zcela nepodstatné |
| 4. Vést žáky k zájmu o společnost | Velmi důležité – celkem důležité – neutrální – málo důležité – zcela nepodstatné |
| 5. Vést žáky ke kritickému myšlení | Velmi důležité – celkem důležité – neutrální – málo důležité – zcela nepodstatné |

6. Jiné:

Velmi důležité – celkem důležité – neutrální –

Komentář:

málo důležité – zcela nepodstatné

11) *Kterou z následujících činností byste chtěli dělat ve výuce? (můžete zakroužkovat více možností)*

1. Řešit s žáky aktuální dění
2. Využívat inovativní postupy výuky
3. Realizovat projekty mimo školu
4. Rozvíjet kreativitu žáků
5. Sdělovat žákům nejnovější poznatky ve vědě
6. Vést žáky k toleranci vůči žákům s určitým handicapem
7. Jezdit s nimi na exkurze
8. Být žákům vzorem
9. Koordinovat studentský parlament
10. Motivovat žáky k tomu, aby byli aktivní
11. Doporučovat žákům zajímavé kurzy
12. Zprostředkovávat žákům stáže v organizacích
13. Zvát si hosty z neziskových organizací
14. Hrát divadlo o společenských otázkách
15. Využívat ve výuce dokumentární filmy
16. Nic z uvedeného
17. Jiné:

Komentář:

12) *Cítíte nutnost se ve výuce věnovat něčemu jako je „vedení žáků k aktivnímu občanství“?*

- a. Ano, je to důležité téma
- b. Ano, je to myslím součástí RVP
- c. Nevím
- d. Ne, nikdo stejně nebude kontrolovat, jestli se věnuji průřezovým tématům
- e. Ne, role školy není žáky vychovávat v tomto směru ani prosazovat nějakou konkrétní formu společenského zřízení

Komentář:

13) *Učili jste se během studia na PedF nějakým způsobem, jak vést žáky k aktivnímu přístupu?*

- a. Ano
- b. Možná trochu ano
- c. Nepamatuji se
- d. Ne

Komentář:

14) *V jakém předmětu na PedF jste se učili, jak vést žáky k aktivnímu přístupu? (nemusí jít o přesný název, můžete zakroužkovat více možností)*

- a. Didaktika
- b. Odborná exkurze
- c. Politologie
- d. Filosofie
- e. Právo

- f. Komunikace
- g. Člověk ve společnosti
- h. Filosofie výchovy
- i. Globální výchova
- j. Využití dokumentárního filmu ve výuce
- k. Multikulturní výchova
- l. Výchova demokratického občana
- m. Výchova k evropským souvislostem
- n. Mezinárodní vztahy
- o. Environmentální výchova
- p. Mediální výchova
- q. Projektová výuka
- r. V žádném
- s. V jiném:
Komentář:

15) *Jakou metodu vyučující používal/i? (můžete zakroužkovat více možností)*

- a. Přednášení o tématu
- b. Zážitková pedagogika
- c. Modelová hodina
- d. Diskuze
- e. Vypracování vlastního projektu
- f. Nic
- g. Jinou:
Komentář:

16) *Absolvovali jste jiné vzdělávání v této oblasti vedení žáků k aktivnímu přístupu či v průřezových tématech (interkulturní vzdělávání, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, etc.)? (můžete zakroužkovat více možností)*

- a. Ano, kurz neziskové organizace – uveďte jaký:
Například:
 - i. Člověk v tísni (Varianty, Jeden svět na školách)
 - ii. EduIN
 - iii. CEDU
 - iv. Arpok
- b. Ano, kurz soukromé firmy – uveďte jaký:
- c. Ano, kurz instituce celoživotního vzdělávání – uveďte jaké:
- d. Ano, školení pro mou práci – uveďte jaké:
- e. Ne
- f. Jiné:
Komentář:

17) *Připadá vám, že je hodně možností, jak se vzdělat v oblasti vedení žáků k aktivnímu přístupu?*

- a. Ano, je spousta nabídek od neziskových organizací apod.
- b. Ano, na fakultě nám dávají různé tipy
- c. Občas něco zaslechnu
- d. Ne, nevím, kde to zjistit
- e. Nezajímá mne to
- f. Jiné:
Komentář:

18) *Pokud jste absolvovali jak kurz na pedagogické fakultě, tak v neziskové organizaci, co bylo lepší?*

- a. Pedagogická fakulta, protože:
- b. Nezisková organizace či jiný kurz mimo PedF, protože:
- c. Neabsolvoval/a jsem či jsem absolvoval/a pouze jednu variantu

Komentář:

19) *Využili jste nabyté poznatky během učitelské praxe (pokud jste ji již absolvovali)?*

- a. Ano, poznatky z tohoto kurzu na PedF:
- b. Ano, poznatky z tohoto kurzu mimo PedF:
- c. Kurzy mne spíše inspirovaly, než že by mi daly konkrétní návod
- d. Žádný kurz jsem neabsolvoval, nebudu se těmto věcem ve výuce věnovat
- e. Ne, nevyužil/a
- f. Jiné:

Komentář:

20) *Co byste v učitelské přípravě více ocenili v tématu aktivního občanství? (můžete zakroužkovat více možností)*

- a. Větší nabídku kurzů
- b. Více konkrétních návodů, jak vést hodinu, jak téma občanství zapojit
- c. Více výukových materiálů
- d. Jiné:

Komentář:

Děkuji za spolupráci na šetření. Velmi si vážím vaší pomoci.

Dotazník se skládá z 20 otázek, z nichž prvních 7 je indikativního charakteru. Otázky č. 8 - 9 jsou věnovány výzkumné otázce č. 2. Je mapován přístup respondentů k tématu aktivního občanství. Nejprve jsou skrze otázky s tématem seznámeni – otázka č. 8 se explicitně ptá na jejich názor na téma s předpokladem, že v daný moment respondenti nemusí mít jasnou představu, co je jeho obsahem. Následně je zjišťován jejich osobní postoj ke společenským otázkám (potažmo jejich předpoklady pro to, aby byli žákům v tomto ohledu vzorem a aby téma považovali za důležité). Otázky č. 10 - 15 rozvíjejí první výzkumnou otázku, přičemž otázky č. 10 - 12 jsou věnovány přístupu studentů učitelství ke vzdělávání žáků v této oblasti (čemu by se ve výuce chtěli v budoucnu věnovat) a otázkami č. 13-15 zjišťují, zda se tímto tématem zabývají v hodinách na Pedagogické fakultě. Formulace otázek č. 10 i č. 11 vychází z charakteristik učení k aktivnímu občanství definovaných ve třetí kapitole teoretické části. Otázka č. 16 - 18 jsou směřovány na 3. výzkumnou otázku a zjišťují roli neziskových organizací - zda dotazovaní absolvovali jejich kurzy zaměřené na toto téma a jak byly tyto semináře metodicky pojaty. Doplňující otázky č. 19 a 20 se ptají na zkušenosti studentů s výukou na škole – zda se tomuto tématu věnovali a využili příslušné poznatky a zda je něco, co by potřebovali, aby téma dovedli ve výuce lépe rozvíjet. Otázky byly formulovány tak, aby

byly jednoznačné a pochopitelné, ptají se vždy na jeden konkrétní aspekt (Skalková, 1983, s. 87-90).

Následné rozhovory byly realizovány se zástupci PedF UK a neziskových organizací působících v oblasti vzdělávání učitelů. Obě skupiny byly dotázány, jaký význam tématu přikládají, zda mají kapacitu se mu věnovat, respektive jakým způsobem – záměrem bylo potvrdit či vyvrátit hypotézu č. 1. Za účelem kritického zkoumání třetí hypotézy bylo rovněž zjišťováno, zda tyto dva sektory určitým způsobem spolupracují a jakou formou.

Použitá metodologie byla vybrána za účelem vyskytnutí komplexního pohledu na problematiku a ve snaze porozumět specifikům tématu z různých stran. Kvantitativní výzkum umožňuje porovnávat v rámci většího počtu respondentů a získat si tak ucelenější obraz o zkoumané realitě, kvalitativní výzkum pak poskytuje prostor zjistit důvody určitých jevů a porozumět celkovému kontextu (Palaiologou, 2015, s. 198). Výstupy výzkumu jsou otevřeny kritice a na závěr je nutné zhodnotit jejich klady a zápory.

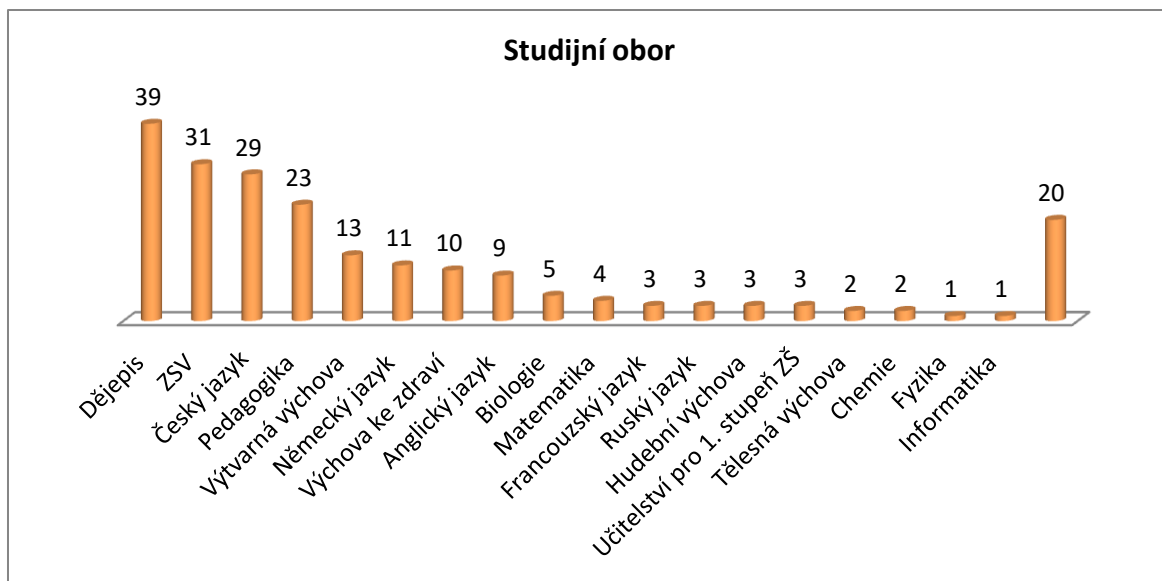
3.1 Dotazníkové šetření mezi studenty učitelství

3.1.1 Vyhodnocení dotazníku - indikativní otázky

Otázka č. 1: Studijní obor.

Rozložení respondentů na základě jejich studijního oboru odpovídá faktu, že byli osloveni především studenti společenskovedních oborů a jazyků. Nejvíce respondentů jsou studenti dějepisu, základů společenských věd, českého jazyka a pedagogiky. Díky kombinaci aprobací se však přirozeně objevili i studenti, kteří zároveň studují matematiku, biologii a další předměty, u kterých se souvislost s tematikou aktivního občanství příliš nepředpokládá (ač téma samozřejmě v jejich rámci také může být zahrnuto). Zastoupení různých oborů bylo pro šetření přínosem, jelikož někteří studenti u pozdějších otázek uvedli, do jaké míry se téma objevilo v rámci toho či onoho oboru a jak moc si oni sami myslí, že toto téma do jejich aprobace spadá.

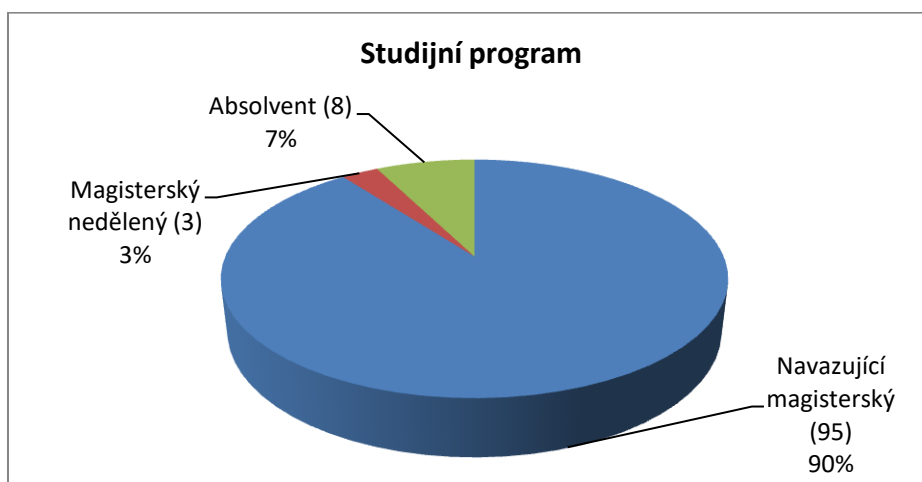
Zajímavé je se podívat na účastníky online šetření, kteří se o účasti rozhodovali zcela dobrovolně (nebyli osloveni během výuky) - z tohoto poměrně malého počtu online respondentů představovali většinu studenti základů společenských věd (zkráceně ZSV) a dějepisu, shodně 14. Také se objevily obory německý jazyk (7), anglický jazyk (6) a český jazyk (6). Tento fakt poukazuje na to, že zájem dobrovolně vypomoci s takto tematicky zaměřeným výzkumem mají pravděpodobně převážně studenti těchto oborů.



Graf č. 1: Studijní obor.

Otázka č. 2: Studijní program.

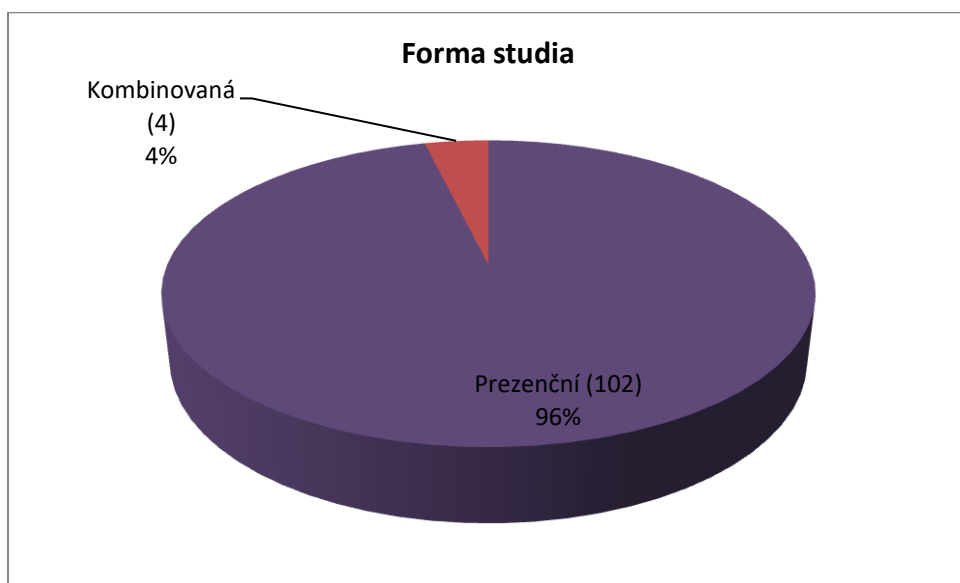
V šetření převažovali studenti navazujícího magisterského studia, kteří byli primárně oslovanou skupinou. Měli však možnost se zúčastnit i studenti neděleného magisterského studia ve 4. a vyšším ročníku, stejně jako absolventi magisterského studia na PedF. Cílem bylo, aby se účastnili ti studenti, kteří již absolvovali učitelsky zaměřené studium (tedy ne pouze bakalářský stupeň), protože jedině tak se může projevit, zda je ve výuce v nějakém momentu zdůrazňována role učitele ve vedení žáků k aktivnímu občanství coby důležitá náplň jeho práce.



Graf č. 2: Studijní program.

Otázka č. 3: Forma studia.

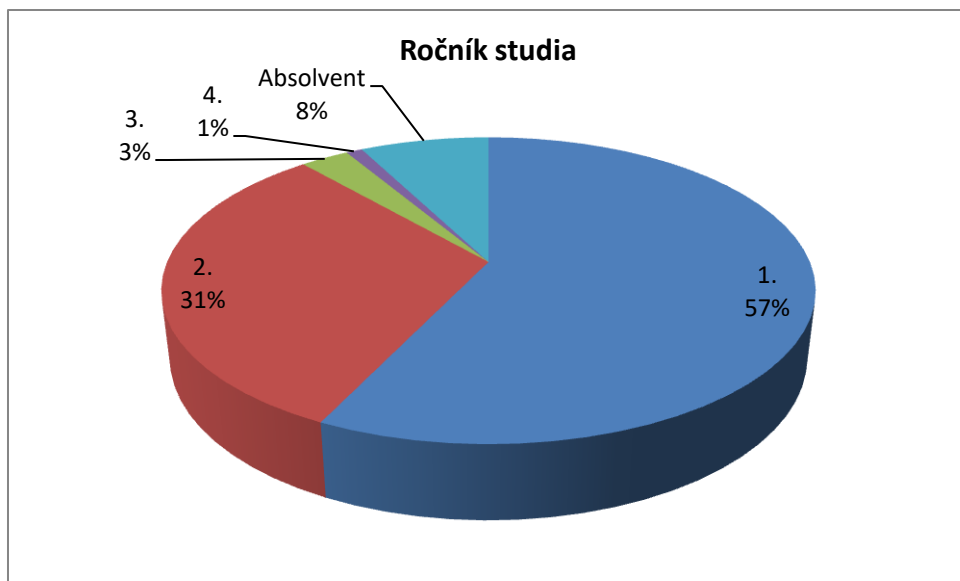
Oslovováni byli primárně studenti prezenčního studia, kterým se zpravidla dostává většího rozsahu výuky, v níž je prostor pro představení většího množství pedagogických témat, a je tudíž vyšší pravděpodobnost, že se věnovali problematice vedení žáků k aktivnímu občanství. Elektronický dotazník však vyplnili i někteří kombinovaní (dálkoví) studenti příslušné úrovně studia.



Graf č. 3: Forma studia.

Otázka č. 4: Ročník studia.

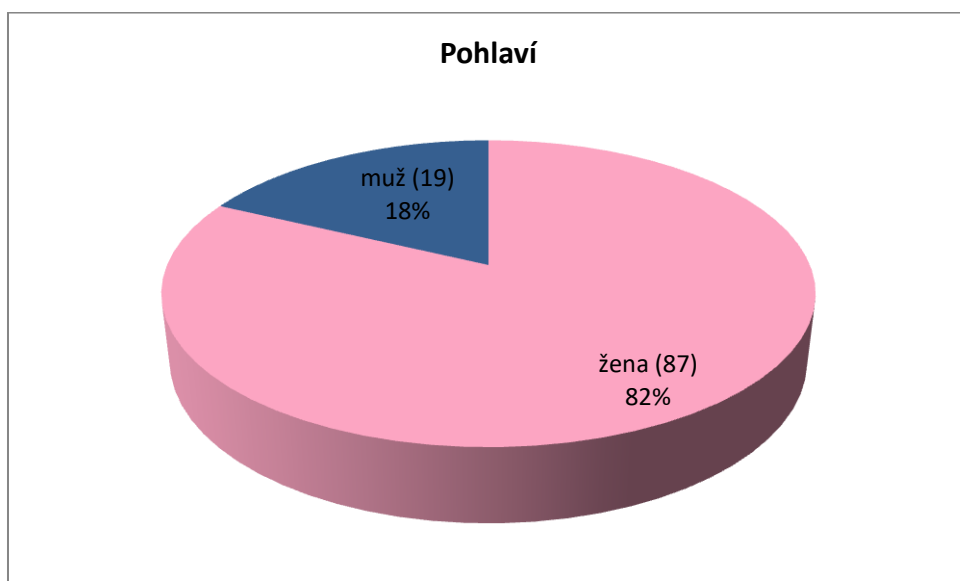
Největší část respondentů představovali studenti prvního ročníku navazujícího magisterského studia (60), něco více než polovinu této cifry reprezentovali studenti druhého ročníku. V prvním ročníku již studenti mají např. oborovou didaktiku, ale ještě za sebou nemají praxi. Zda již praxi absolvovali jinou formou, bylo zjišťováno v otázce č. 7 (viz níže).



Graf č. 4: Ročník studia.

Otázka č. 5: Pohlaví.

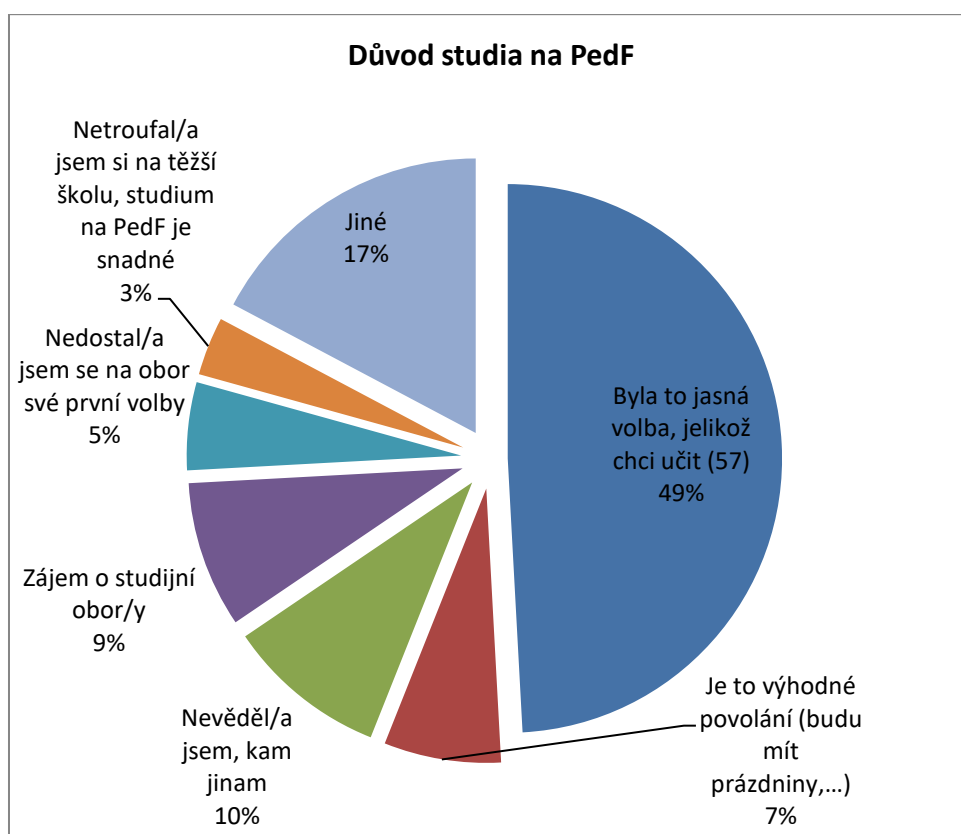
Co se týče zastoupení pohlaví, jednoznačně převažovaly ženy, což odpovídá celkové struktuře studentů učitelství.



Graf č. 5: Pohlaví respondentů.

Otázka č. 6: Proč jste šli studovat na PedF?

Respondenti byli dotázáni, proč se rozhodli ke studiu učitelství, přičemž jim byly nabídnuty tři základní odpovědi: 1) *Byla to jasná volba, jelikož chci učit*, 2) *Je to výhodné povolání*, 3) *Nevěděl/a jsem, kam jinam*. Velká část respondentů se však rozhodla pro odpověď 4) *Jiné*. V této kategorii se vícekrát opakovaly tři druhy odpovědí: 1) zájem o studované obory, 2) fakt, že se dotyční nedostali na školu, která byla jejich první volbou, 3) strach ze studia těžší školy, respektive pocit, že studium na PedF je snadné. Tyto tři kategorie byly doplněny do následujícího grafického zobrazení. Dále se například vyskytly odpovědi jako zájem o práci s lidmi či o získání dovedností k výchově vlastních dětí. Také se vícekrát objevilo prohlášení, že zájem o učitelství dotyční získali až během studia na PedF.

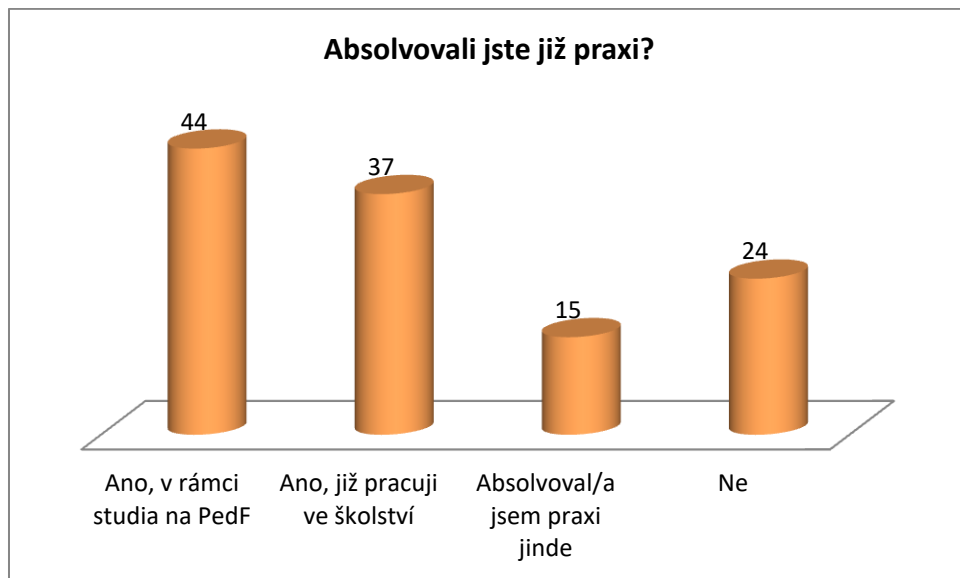


Graf č. 6: Proč jste šli studovat na PedF?

Otázka č. 7: Absolvovali jste již praxi?

Většina respondentů v době šetření již měla zkušenost s učitelskou praxí, ať již formou povinné praxe na PedF, současné práce ve školství či minulým zkušenostem (od výuky ve volnočasových kroužcích po práci ve škole na plný úvazek) – někteří zaškrtnli více z těchto možností. Toto je důležitý faktor, jelikož většina studentů byla schopna si kladené otázky

vztáhnout k reálné praxi. Znamená to tedy, že určitou praxi absolvovala i velká část studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia, kteří ještě povinnou praxi neměli. Ještě je vhodné doplnit, že někteří respondenti využili této otázky k uvedení svých názorů, například svého rozhořčení, že na bakalářské úrovni praxe nebyla.



Graf č. 7: Absolvovali jste již praxi?

3.1.2 Vyhodnocení dotazníku - obsahové otázky

Otázka č. 8: Cítíte se být společensky aktivním člověkem (tzv. aktivním občanem)?

Tato první tematicky zaměřená otázka má cíleně dosti subjektivní charakter. Jejím cílem bylo zjistit vnímání tématu ze strany dotazovaných a jejich osobní vztah k němu. Otázka se přímočaře ptá na téma, aby se nad ním respondent musel zamyslet a nejprve reflektovat svůj vlastní přístup k němu. Následující otázky jsou již definovány konkrétněji a je z nich více patrné, co se jimi míní.

U této otázky převažovala odpověď *asi ano* (49 %), zatímco odpověď *rozhodně ano* zaškrtnlo pouze 14 % respondentů. Hranice mezi těmito dvěma odpověďmi je přitom velmi úzká – jde převážně o vnímání sebe sama a zároveň o to, jak moc si dotyčný myslí, že pojmu rozumí. Fakt, že si pod pojmem neumí mnohé představit, vyjádřilo 19 % respondentů. Již samotný fakt, zda si dotyčný pod tímto pojmem něco představí, může ukazovat jeho zájem o téma. Dalšími nabídnutými možnostmi bylo *ne, mám k těmto výrazům odpor* a *ne, člověk stejně nic nezmůže*. Do grafického znázornění byly zařazeny také dvě nejčastěji se opakující odpovědi u možnosti *jiné*. První z nich byly výroky typu „nemám na tuto oblast čas“; „ráda bych se tomu věnovala, ale jsem časově vytížena“. Druhá častá odpověď byla váhavého charakteru jako

například „mohla bych se angažovat více“; „k pojmu nejsem lhostejná“; „spíše ne, ale nevím“. Objevila se také například odpověď „mám jiné priority“. Na těchto komentářích respondentů je patrné, že řada z nich bere tuto otázku coby časově náročnou, tedy že být aktivním občanem pro ně nejspíš znamená věnovat tomuto tématu svůj volný čas prostřednictvím určitých aktivit. V teoretické části však bylo definováno, že aktivní občanství není pouze způsob trávení času, nýbrž celkový přístup, způsob myšlení.

Pozastavme se nad druhou hypotézou této práce – jsou studenti učitelství sami společensky aktivní? Více než polovina studentů se vyjádřila, že oni sami se alespoň částečně cítí být aktivními občany, což je důležitý předpoklad pro to, aby měli zájem se tématu ve studiu na PedF věnovat a následně k němu vést své žáky. Pouze malá část studentů má k tématu určitý odpor, což může logicky vést k tomu, že o vzdělávání v tomto tématu nebudou mít zájem. Jak bylo poukázáno v teoretické části práce, u takto citlivého tématu je důležitým předpokladem, aby se učitelé sami cítili jako aktivní občané – jedině pak budou mít vůli a chuť takto vést své žáky (srovnejte Piťha).



Graf č. 8: Cítíte se být společensky angažovaným člověkem (tzv. aktivním občanem)?

Otázka č. 9: Věnujete se ve svém volném čase některým z následujících aktivit?

V této otázce byly sledovány již konkrétní rysy aktivně založených studentů na základě definic z teoretické části. Respondentům byla nabídnuta škála od altruisticky zaměřených

aktivit (*pomoc lidem kolem sebe, dobrovolnictví*), přes zájem o dění kolem sebe (*sledování světového dění, psaní článku o společenských tématech, cestování do nezvyklých míst*) po zapojení do veřejného prostoru (*politické angažmá, zapojení v obci, studentské spolky, pořádání dobročinných sbírek*). Nejobvyklejšími odpověďmi byly *pomoc lidem kolem sebe, volnočasové aktivity s dětmi (např. skaut)* a *sledování světového dění*. Respondentů, kteří se přímo věnují aktivitám typickým pro společensky aktivní jedince, bylo již méně – u *dobrovolnictví* to bylo 24 studentů, *zapojení v obci* 15, *pořádání dobročinných sbírek* 3. Politice jako takové, ať již na komunální či univerzitní úrovni se věnuje pouze 6 dotazovaných. Nutno poukázat také na fakt, že 6 respondentů se nevěnuje žádné činnosti z nabídky. Několik studentů také doplnilo jiné vlastní aktivity – mezi nimi se objevovalo mj. zapojení v náboženských skupinách či kulturní aktivity.

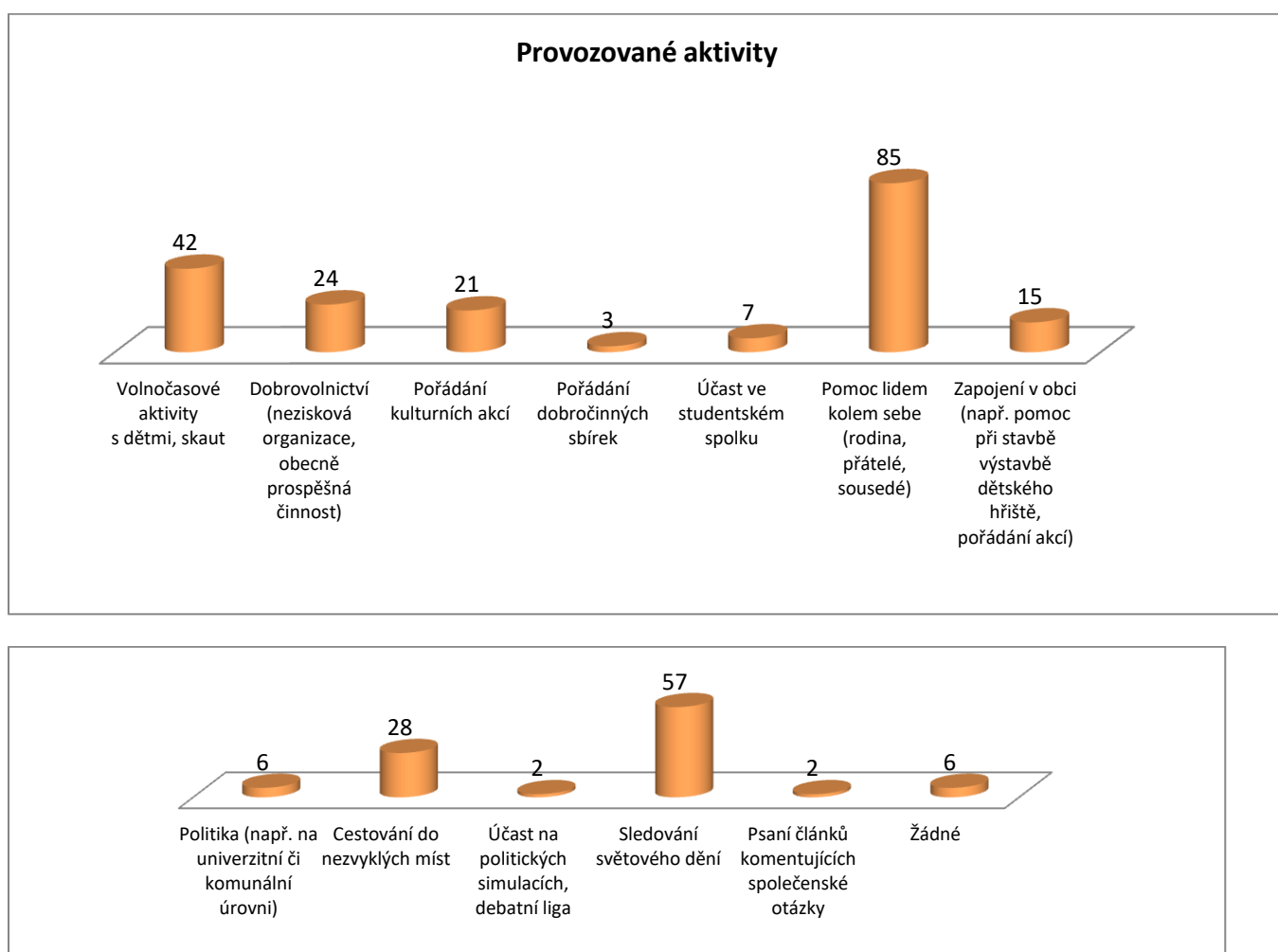
Zajímavý je u této otázky fakt, že někteří respondenti po vyplnění otázky č. 9 pravděpodobně zpětně změnili své rozhodnutí v otázce č. 8. Tedy například zjistili, že se věnují značné části uvedených aktivit a rozhodli se proto změnit své rozhodnutí u otázky, zda jsou aktivními občany z „asi ano“ na „rozhodně ano“ nebo z „nevím“ na „asi ano“.

Na základě této otázky můžeme zprůměrováním odpovědí vytvořit specifickou klasifikaci respondentů na základě počtu vybraných aktivit a rozdělit respondenty na *velmi aktivní, značně aktivní, lehce aktivní* a *neaktivní jedince*. Nejčastějším počtem odpovědí bylo 2 - 3 aktivity (tvoří 56,5 %), následně se jednalo o *značně aktivní jedince* se 4 - 5 aktivitami. Do kategorie *velmi aktivní*, která odpovídala odpovědi „ano“ u minimálně poloviny z nabízených položek, patří pouze 3 respondenti, což je velmi neuspokojivé číslo. Nejvyšší uvedený počet byl přitom 8 aktivit u jednoho respondenta. Jedinci klasifikovaní coby *velmi aktivní* nebo *značně aktivní* tvoří v součtu 28,5 % ze vzorku.

<i>Počet vybraných aktivit</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Podíl respondentů</i>
6-12	velmi aktivní jedinec	2,5 %
4-5	značně aktivní jedinec	26 %
2-3	lehce aktivní jedinec	56,5 %
0-1	neaktivní jedinec	15 %

Opět se podívejme na druhou hypotézu práce. Na rozdíl od předchozí otázky, která se věnovala pouze sebehodnocení respondentů, u této otázky jsme mohli pozorovat jejich

reálnou míru zapojení do společnosti. Pouze určitá část respondentů se zajímá o dění kolem sebe a chová se altruisticky. Konkrétní zapojení v obci, ve studentských spolcích či v samotné politice však vykazuje málo dotazovaných. Z toho můžeme usuzovat, že relativně malé množství studentů učitelství má predispozice pro to, aby byli oni sami pro žáky inspirací v tomto ohledu a aby měli potřebu s nimi toto téma řešit. Celkové číslo 28,5 % *velmi* nebo *značně aktivních* respondentů je poměrně negativní výsledek, jelikož pokud učitelé sami nejsou aktivní, mohou mít malé dispozice k tomu činit podnětné aktivity s žáky. Skutečný přístup respondentů k tomu, co by s žáky chtěli dělat, však ukazuje až otázka č. 11.



Graf č. 9.: Věnujete se ve svém volném čase některým z následujících aktivit?

Otázka č. 10: Jak důležité jsou pro vás následující věci při práci učitele?

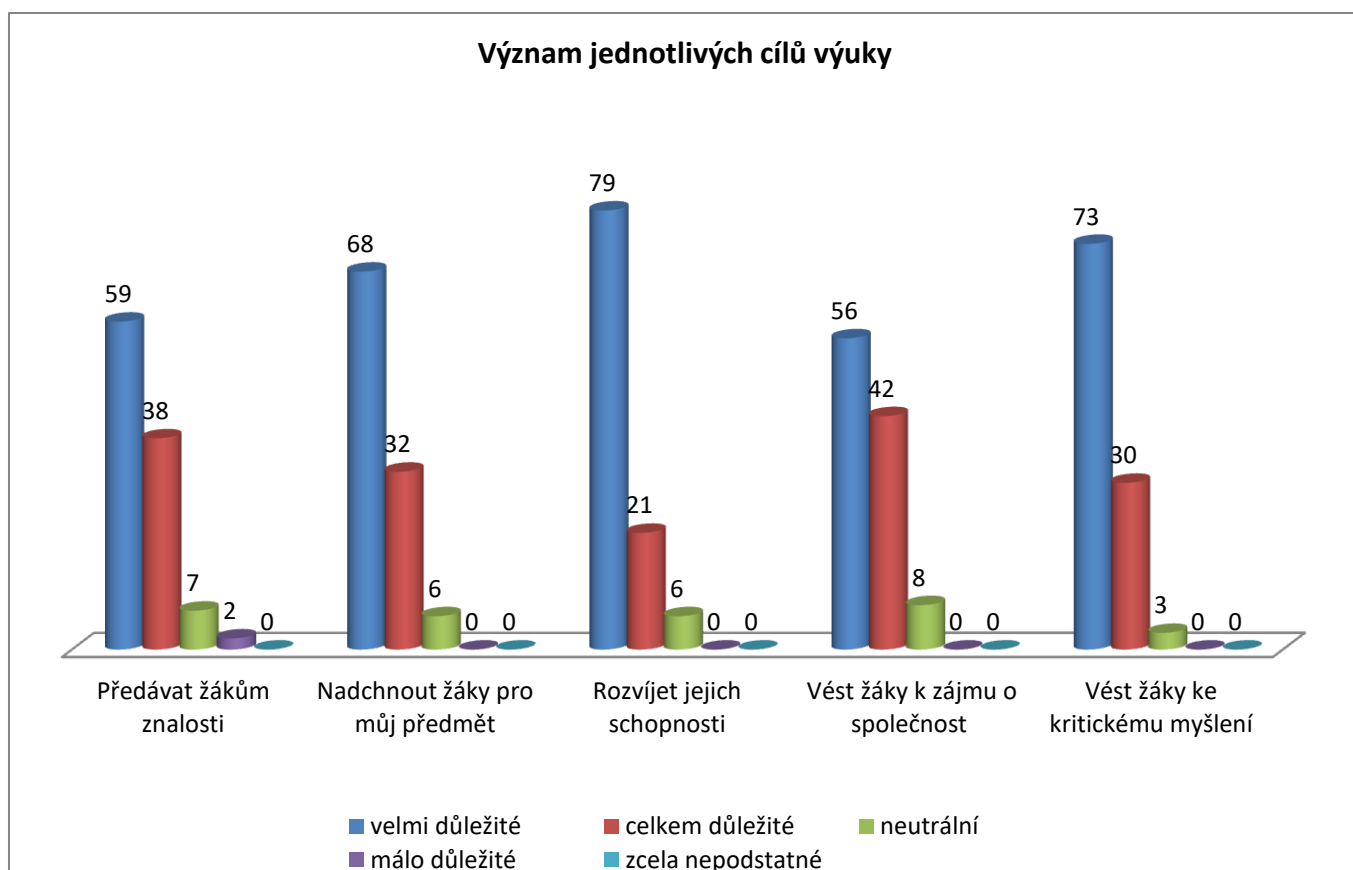
V této otázce bylo sledováno, jakou důležitost přikládají respondenti rozvoji zájmu žáka o společnost ve srovnání s jinými cíly výuky. U všech sledovaných cílů výuky (*předávat znalosti, nadchnout žáky pro předmět, rozvíjet schopnosti, vést k zájmu o společnost, vést žáky*

ke kritickému myšlení), převažoval názor, že tyto cíle jsou *velmi důležité*. Cílem, jemuž byla přikládána nejčastěji nejvyšší důležitost, byl rozvoj schopností žáků (79 respondentů toto považuje za *velmi důležité*), následované *vedením žáků ke kritickému myšlení* (73 respondentů to označila za *velmi důležité*). Je zajímavé, že o něco důležitější je pro studenty učitelství *nadchnout žáky pro jejich předmět* než samotný transfer znalostí. Právě *předávání znalostí* bylo kategorií, jíž byl nejčastěji dán nízký význam (7 respondentů ji označilo za *neutrálně důležitou* a 2 respondenti za *málo důležitou*).

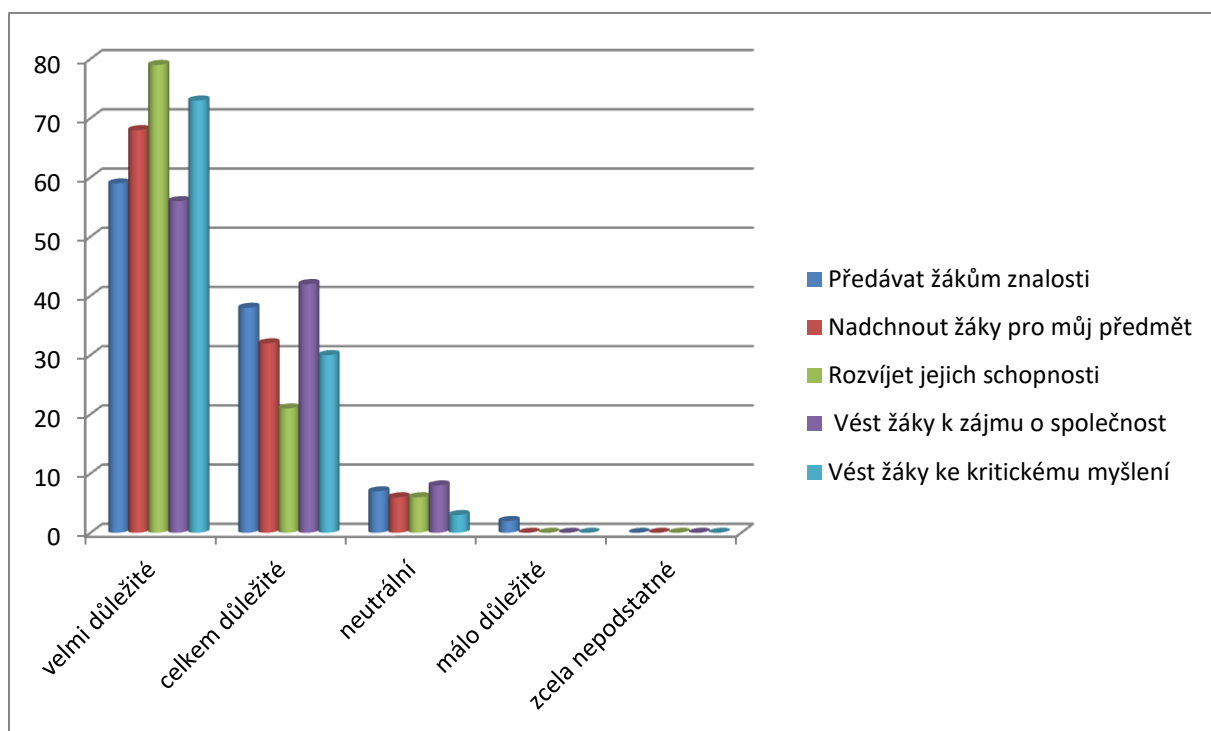
Ve srovnání s těmito cíli byl záměr *vést žáky k zájmu o společnost* nejméně často označen za velmi důležitý – zhruba obdobně často jako *předávání znalostí*. U cíle *vést žáky k zájmu o společnost* je však významné ohodnocení coby *celkem důležité* – což je patrné v druhé tabulce, která se na téma dívá obrácenou optikou, tedy na základě míry důležitosti. Některé komentáře respondentů tento cíl výuky obhajovaly – například tím, že znalosti žáci zapomenou, ale postoje by jim mohli zůstat.

U výstupů této otázky je také důležitý fakt, že nikdo neoznačil některý z cílů za *nedůležitý*. Všem záměrům výuky je přikládána důležitost a rozhodně u studentů učitelství coby cíl výuky „nevítězí“ snaha o transfer znalostí, který je určitým tradičním cílem výuky v našem vzdělávacím systému.

V konfrontaci s hypotézou práce o významu tématu *vedení žáků k zájmu o společnost* je patrné, že tato problematika je pro většinu respondentů důležité téma, ač je mu přikládán o něco nižší význam než u ostatních cílů. Respondenti si uvědomují hodnotu tohoto vzdělávacího cíle.



Graf č. 10a: Jak důležité jsou pro vás následující věci při práci učitele? – kategorizováno dle cílů výuky.



Graf č. 10b: Jak důležité jsou pro vás následující věci při práci učitele? – kategorizováno dle hodnocení důležitosti cílů výuky.

Otázka č. 11: Které z následujících činností byste s žáky chtěli dělat ve výuce?

Tato otázka se ptala na konkrétní vize studentů učitelství, co by mohla zahrnovat jejich výuka. Z nabízené palety možností zcela dominovalo *rozvíjení kreativity žáků* a *motivování žáků k tomu, aby byli aktivní*. Téma vedení žáků k aktivnímu přístupu však nebylo obsaženo pouze v tomto pojmu, nýbrž de facto i ve všech ostatních, které různým způsobem charakterizují to, co se pod vedením k aktivnímu občanství i celkovému zájmu o dění kolem sebe míní. Budoucí učitelé jsou toto ochotni činit formou *řešení aktuálního dění* (vybralo 78 respondentů), *vedení žáků k toleranci vůči lidem s určitým handicapem* (vybralo 74 respondentů) a *ježdění na exkurze* (vybralo 74 respondentů). Již méně jsou tak ochotni činit prostřednictvím *realizace projektů mimo školu* (54 respondentů) či *zvaní hostů z neziskových organizací* (43 respondentů). A pouze malé množství studentů PedF by rádo *koordinovalo studentský parlament* (10 respondentů), *zprostředkovávalo žákům stáže* (18 respondentů) či *hrálo divadlo o společenských otázkách* (rovněž 18 respondentů). Za důležitou informaci také lze považovat fakt, kolik studentů by chtělo být svým žákům vzorem - ač se nejedná o konkrétní aktivitu, nýbrž spíše přístup, který je klíčový pro to, aby pedagogové vůbec mohli být studentům inspirací v tak křehkém tématu jako je vedení k aktivnímu občanství. Být vzorem pro své svěřence by chtěla být většina dotazovaných (přes 80 %), což je pozitivní

informace, ačkoliv pouze obecného rázu – nevypovídá o tom, v čem přesně by žákům chtěli jít příkladem.

Kladný je také fakt, že odpověď „nic z uvedeného“ nevybral žádný respondent – všichni tudíž mají zájem realizovat některou z aktivit, která může přispět k rozvoji aktivního přístupu u žáků, ačkoliv bude-li to pouze jedna z možností, nebude mít komplexní dopad.

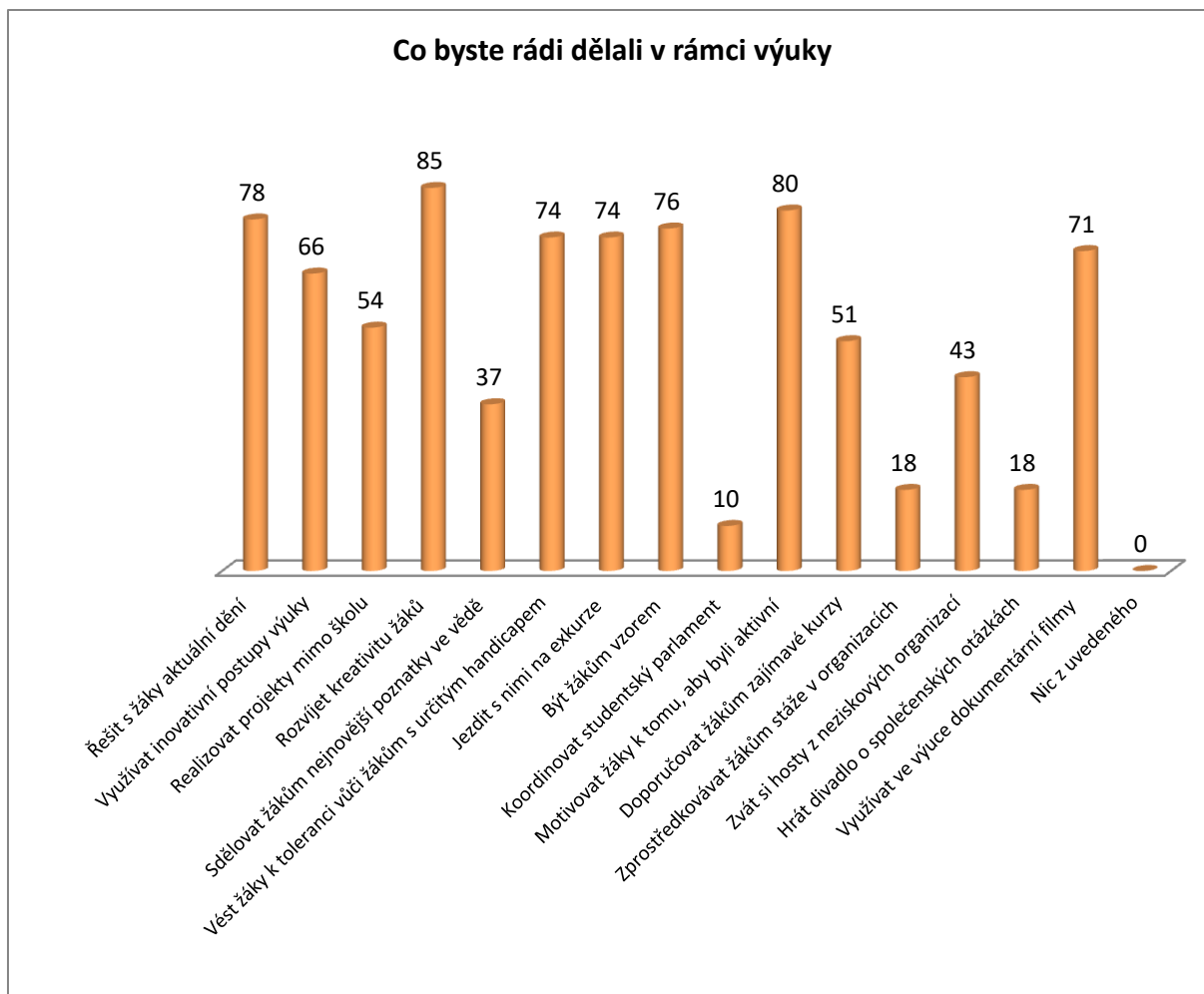
Můžeme ještě dodat některé zajímavé komentáře, které dotazovaní k otázce doplnili, jako například: „přidat žákům éthos, aby se chovali jako decentní lidské bytosti“; „hrát didaktické hry“; „interaktivní formou rozvíjet zájem o předmět“; „rozvíjet kritické myšlení žáků a jejich názory na základě získaných informací“.

Na základě toho, jaké množství z uvedených aktivit dotazovaní vybrali, můžeme opět provést určitou klasifikaci respondentů:

<i>Počet vybraných aktivit</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Podíl respondentů</i>
11-15	velmi aktivní pedagog	18,5 %
6-10	středně aktivní pedagog	57,5 %
0-5	málo aktivní pedagog	24 %

Na tomto rozdělení vidíme rovnoměrnou distribuci *málo aktivních, středně aktivních a velmi aktivních pedagogů*. Souhrnný podíl 76 % *středně* nebo *velmi aktivních pedagogů* je pozitivní výsledek. Ovšem pouze 18,5 % velmi aktivních pedagogů lze považovat za nedostačující situaci. Výstupy jsou do určité míry v korelaci s informacemi z otázky č. 9, kdy počet *lehce aktivních jedinců* odpovídá kategorii *středně aktivní pedagog*. U otázky č. 11 se ovšem objevuje větší podíl *neaktivních pedagogů*, než *neaktivních jedinců* u otázky č. 9.

Podíváme-li se na první hypotézu práce, výstupy této otázky jí odpovídají: více než polovina studentů PedF má zájem realizovat v rámci výuky aktivity, které v širším slova smyslu spadají pod vedení k aktivnímu občanství. Podstatná je informace, že více než 80 % respondentů chce motivovat žáky k jejich vlastní aktivitě a iniciativě. Již méně budoucích pedagogů by však bylo ochotno například koordinovat studentský parlament, což je velmi dobrý konkrétní prostředek pro rozvíjení vztahu žáků k demokracii. Pouze 18,5 % pedagogů by chtěli v budoucí výuce být velmi aktivními aktéry a realizovat s žáky celou škálu aktivit.

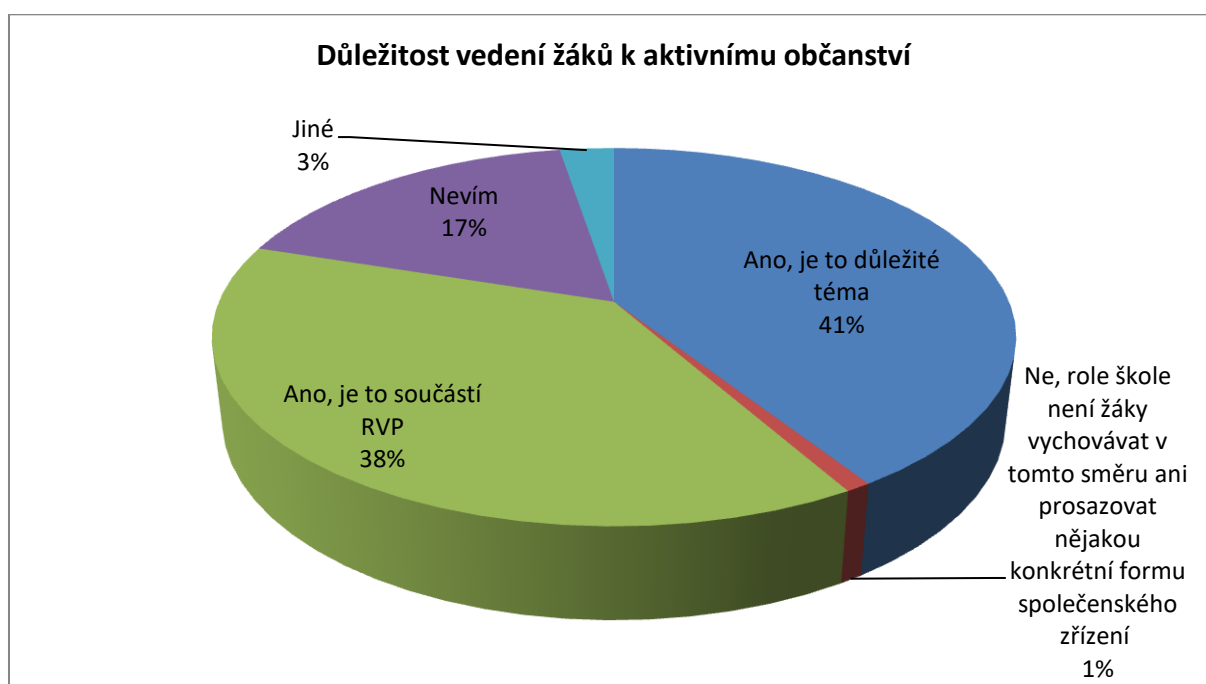


Graf č. 11: Které z následujících činností byste s žáky chtěli dělat ve výuce?

Otázka č. 12: Cítíte potřebu se ve výuce věnovat něčemu jako je vedení žáků k aktivnímu občanství?

Ačkoliv jsme u minulé otázky mohli pozorovat, že řada budoucích učitelů má v úmyslu alespoň v určitém širším pojetí téma zahrnovat, jako takové ho považuje za důležité pouze necelá polovina respondentů (41 %). Značný význam mu přisuzuje další část respondentů z toho důvodu, že je to součástí RVP (38 %). Tento motiv však nelze považovat za dostatečný, jelikož u tohoto typu tématu je třeba osobní přesvědčení pedagoga - téma není tak docela možné pouze odpřednášet. Značná část respondentů vyjádřila nejasný postoj formou volby *nevím* (17 %) – toto může značit jejich celkový nejasný postoj k tématu či určité potenciální zmatení vlastních pocitů poté, co prošli první částí dotazníku. Mimo nabídnuté varianty se v rámci možnosti *jiné* objevily například názory, že je *lepší žáky vést k aktivnímu přístupu mimoděk (ne se tomu přímo věnovat ve výuce)* nebo že *je to sice součástí RVP, ale dotýčný s jeho obsahem nesouhlasí*.

U této otázky jsme získali přímý postoj respondentů k tématu a můžeme opět vyhodnotit naplňování hypotézy. Fakt, že méně než polovina dotazovaných považuje vedení žáků k aktivnímu občanství za důležité ze svého vlastního přesvědčení, není příliš uspokojivý a říká nám, že pouze menšina budoucích učitelů cítí skutečný vztah k tématu. Do výuky se ho však pravděpodobně bude snažit zahrnout větší množství dotazovaných, jelikož to považují určitým způsobem za svou povinnost.



Graf č. 12: Cítíte potřebu se ve výuce věnovat něčemu jako je vedení žáků k aktivnímu občanství?

Otázka č. 13: Učili jste se během studia na PedF nějakým způsobem, jak vést žáky k aktivnímu přístupu?

Poté, co respondenti prošli otázkami zaměřenými na jejich vztah k aktivnímu občanství a refleктоvali, zda se mu budou ve výuce věnovat, jim byly položeny otázky zjišťující, zda je již studium na PedF do určité míry na výuku tohoto průřezového tématu připravilo. Zhruba polovina respondentů vyjádřila určitý souhlas formou odpovědi *ano* (14 %) nebo *možná trochu ano* (37 %). Tato čísla jsou pozitivního charakteru. Na druhou stranu fakt, že téměř čtvrtina respondentů si nevybavuje, zda se tématu věnovali, má také značnou vypovídající hodnotu. Jistotu, že téma dle jejich názoru probráno nebylo, vyjádřilo 28 %. Některé doplňující komentáře respondentů poukázaly na fakt, že se ve výuce sice objevovalo, jak vést žáky k celkovému aktivnímu přístupu, nikoliv však v souvislosti s občanstvím.

Nyní můžeme zhodnotit hypotézu věnovanou pedagogickým fakultám. Ta říká, že pedagogická fakulta se tématu věnuje v malé míře. To bylo vesměs potvrzeno faktem, kdy pouze zhruba polovina dotazovaných odpověděla v kladném smyslu, přičemž ovšem převažovalo vyjádření *možná trochu ano*, které poukazuje na to, že toto téma patrně je stabilní součástí studia, je mu však věnována jen okrajová pozornost.



Graf č. 13: Učili jste se během studia na PedF nějakým způsobem, jak vést žáky k aktivnímu přístupu?

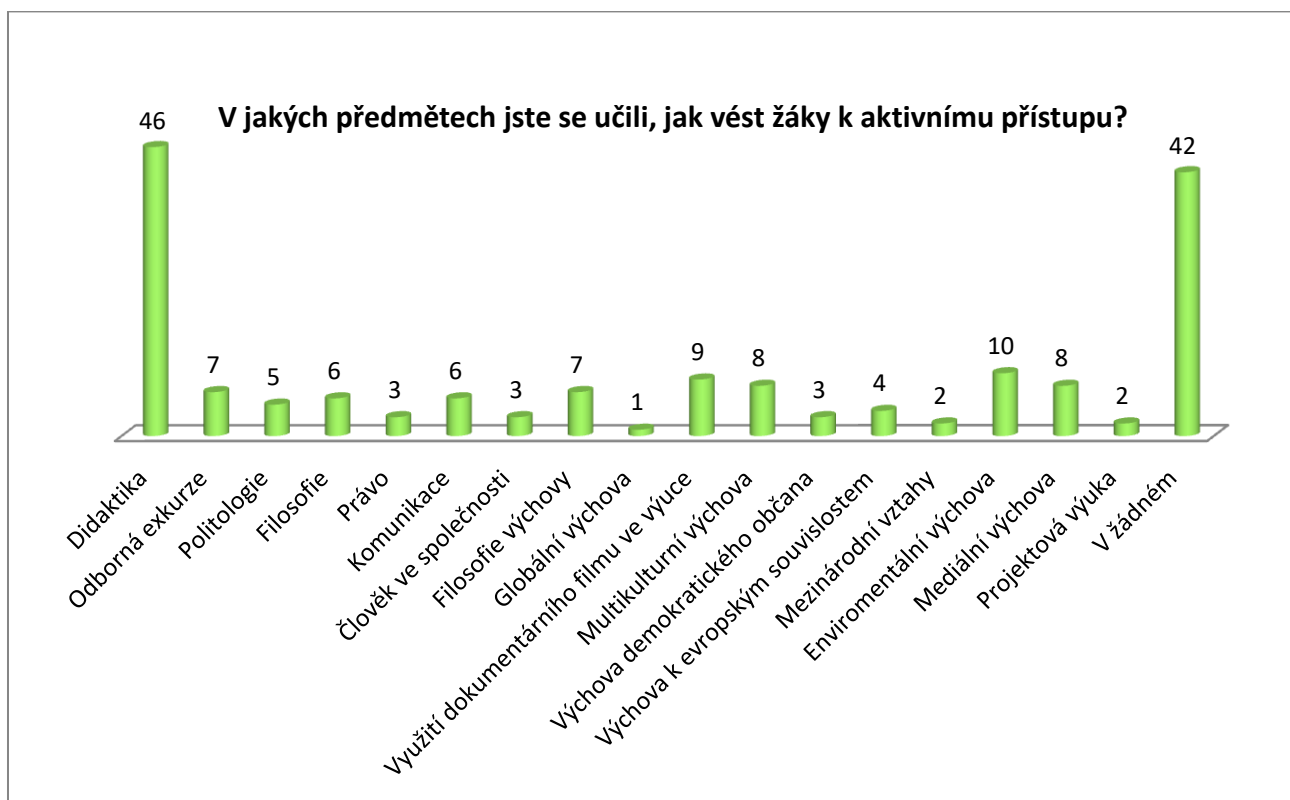
Otázka č. 14: V jakém předmětu na PedF jste se učili, jak vést žáky k aktivnímu přístupu?

Mezi předměty, které se sledovaného tématu dotýkají, jednoznačně dominuje *didaktika*, kterou uvedlo 46 respondentů. Obdobný počet dotazovaných (42) uvedl, že v žádném. Toto je poměrně alarmující zjištění. Ve srovnání s předchozí otázkou, kde na otázku, zda se tématu na PedF věnovali, uvedlo v součtu 52 respondentů odpověď *nepamatuji se* či *ne*, lze však pozorovat, že 10 respondentů si u 14. otázky zpětně vybavilo předmět, ve kterém se tématu věnovali. Mezi opakující se předměty patří *environmentální výchova*, *multikulturní výchova*, *mediální výchova*, *filosofie výchovy* či *odborná exkurze*, žádný z nich však nevybralo více než 10 respondentů. Relativně vysoké množství respondentů (9) vybralo předmět *využití dokumentárního filmu ve výuce* – tento předmět byl však na fakultě zároveň v loňském roce nabízen organizací Člověk v tísni – Jeden svět na školách. Proto lze předpokládat, že řada respondentů, která tento předmět vybrala, absolvovala právě tento kurz. Dva respondenti uvedli předměty, které nebyly v původní nabídce: *profesní etika* a *pohybová hudební*

výchova. Jeden respondent v poznámce uvedl, že pochybuje, že se tomuto tématu lze naučit. Jiný komentář hodný uvedení zněl, že k tomuto dotyčný nebyl veden na PedF, nýbrž na Filozofické fakultě ano.

Celkově u této otázky nalezneme pestrou paletu odpovědí – jsou zde kladné odpovědi jak u předmětů spadajících do pedagogicko-psychologické přípravy či univerzitního základu, jež jsou pro všechny studenty navazujícího magisterského studia (*filosofie výchovy, multikulturní výchova*), tak předměty typické pro společenskovědní obory, které pravděpodobně absolvují převážně studenti základů společenských věd či dějepisu (politologie, filosofie).

Při zhodnocení první hypotézy můžeme konstatovat, že vzdělání v tomto tématu se dostává pouze části studentů. Patrně je na fakultě tendence toto téma zahrnovat především do výuky didaktiky, v jiných předmětech jsou nejspíš součástí spíše nahodile.



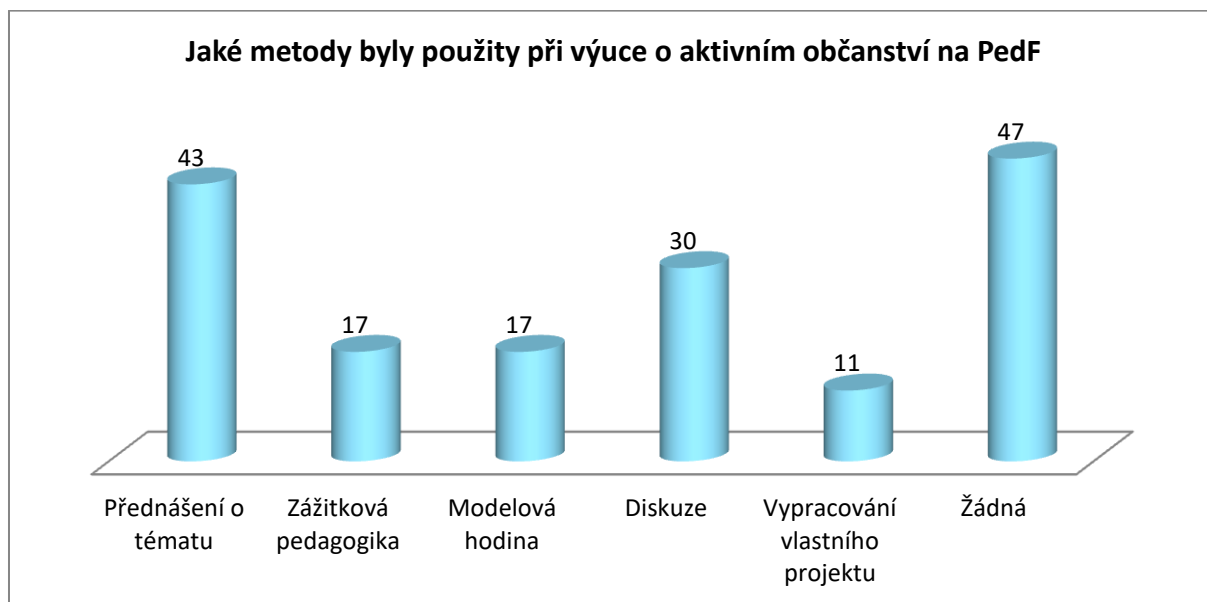
Graf č. 14: V jakém předmětu na PedF jste se učili, jak vést žáky k aktivnímu přístupu?

Otázka č. 15: Jakou metodu vyučující používal?

Respondenti měli následně pojmenovat metodu, která byla při výuce využívána. Nejčastější odpověď *žádná* zhruba odpovídala počtu respondentů, kteří se s tématem na PedF nesetkali. Z těch, kteří toto téma v některém z předmětů probírali, jich nejvíc zažilo prosté *přednášení o tématu* (43 respondentů). U této možnosti se objevil například vysvětlující komentář, že

vyučující uváděl příklady, které však již nebyly dále rozvíjeny. Značné množství také vybralo *diskuzi* (30 respondentů). Metodu *zážitkové pedagogiky* a *modelové hodiny* vybralo shodně 17 respondentů, *vypracování vlastního projektu* pouze 11 dotazovaných. Ve srovnání s relativně pozitivním zjištěním z předchozí otázky, že téma aktivního občanství se objevuje v relativně vysokém počtu předmětů, je výstup této otázky značně neuspokojivý. Aktivnímu občanství lze totiž nejlépe vyučovat zážitkovými metodami – jednak proto, že to je téma subjektivního charakteru a je třeba, aby se nad ním studenti učitelství museli zamyslet, jednak proto, aby si osvojili metody, jak následně téma uchopit při výuce.

Můžeme tedy pozorovat, že je tématu na fakultě v některých předmětech věnována pozornost, ne však prostřednictvím metod, které by tomuto tématu nejlépe vyhovovaly, což potvrzuje první hypotézu a vypovídá o nedostatečně koncepčním uchopení této problematiky a její závislosti na přístupu vyučujícího.



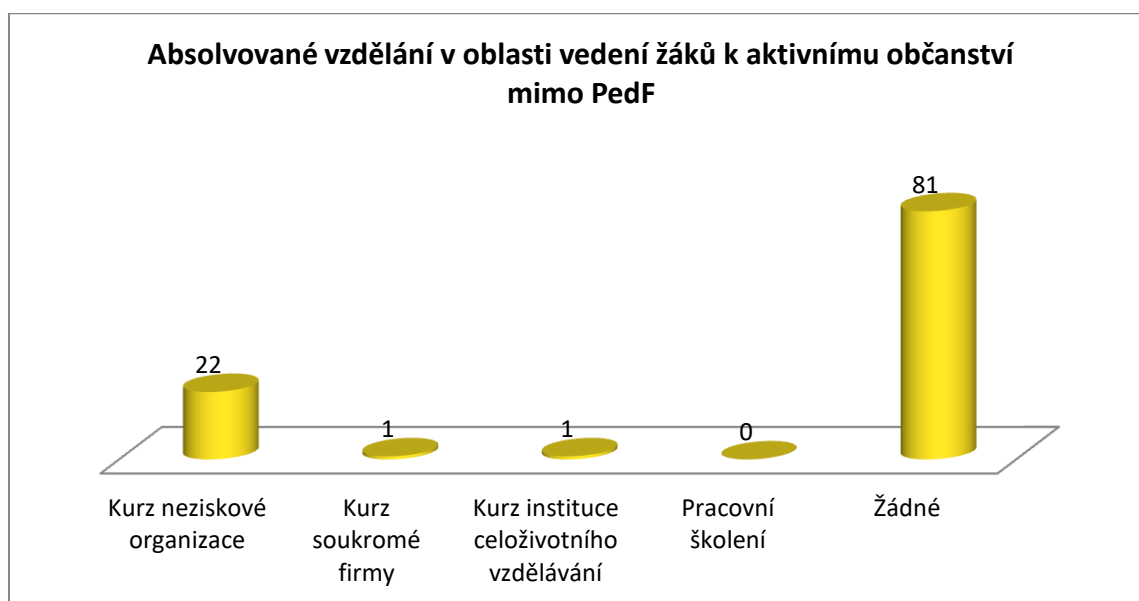
Graf č. 15: Jakou metodu vyučující používal?

Otázka č. 16: Absolvovali jste jiné vzdělávání v této oblasti vedení žáků k aktivnímu přístupu či v průřezových tématech (interkulturní vzdělávání, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, etc.)?

Pouze zhruba pětina respondentů prošla určitým kurzem zaměřeným na téma aktivního občanství u jiné instituce než je PedF. Naprostá většina z těchto prošla kurzem některé neziskové organizace. Většina dotazovaných uvedla konkrétní instituci: 17x se jednalo o Člověka v tísni (programy Jeden svět na školách, Varianty, Filosofie pro děti), 3x EduIN, 1x

ADRA (téma multikulturality ve výchově), 1x Multikulturní centrum Praha (kurz na téma výchovy k toleranci), 1x Brontosaurus, 1x Letní škola kritického myšlení, 1x Hodina H, 1x Inex-SDA. Je tedy patrné, že dominuje organizace Člověk v tísni, která nabízí vícero programů pro pedagogy a studenty učitelství a která nyní externě působí i na Pedagogické fakultě UK.

Při zhodnocení třetí hypotézy práce dojdeme k závěru, že pouze část studentů se o téma aktivně zajímá do takové míry, že jsou ochotni vyhledat a navštívit kurzy věnované tomuto oboru. O téma má však zájem větší množství studentů, než kolik jich navštívilo kurz. Tudíž by bylo vhodné, aby toto téma bylo více zahrnuto do nabídky předmětů vyučovaných přímo na fakultě – tak lze lépe zajistit, že se v této oblasti dostane vzdělání vysokému počtu studentů. Neziskové organizace hrají významnou roli, ale v tuto chvíli spíše doplňujícího charakteru. Zajímavým příkladem je kurz využití dokumentu ve výuce Jeden svět na školách – ten je nabízen přímo na PedF UK díky studentskému spolku Agora. Fakulta kurz tohoto zaměření sama nenabízí. Výhodou je, že jej studenti ho mohou absolvovat na půdě školy; v rámci jejich studijních programů však není nijak uznáván za kredity.



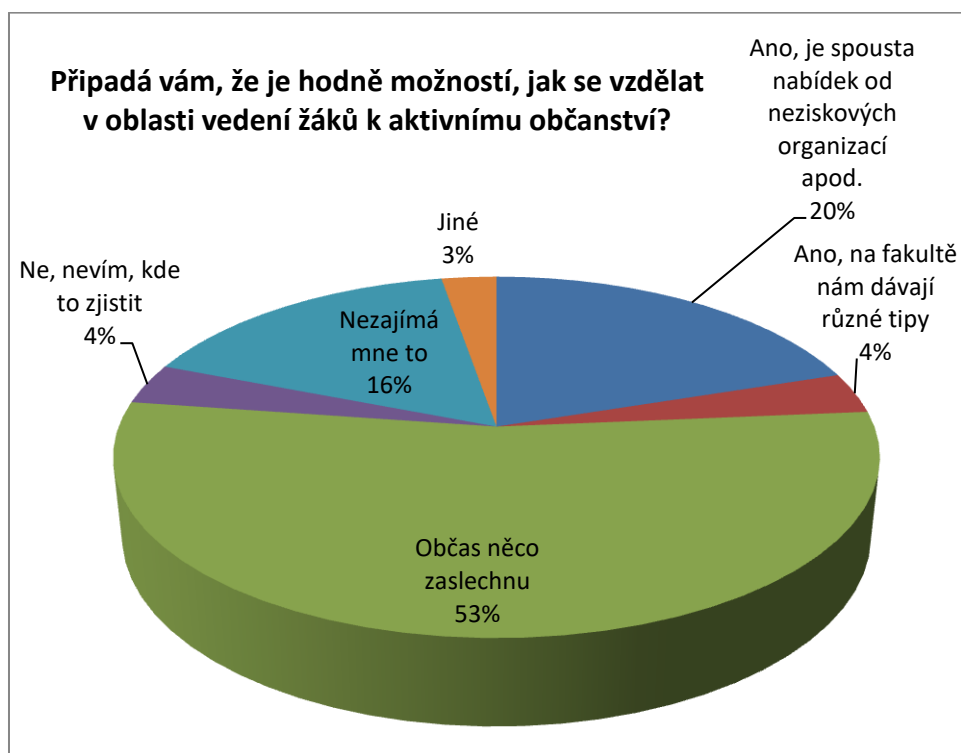
Graf č. 16: Absolvovali jste jiné vzdělávání v této oblasti vedení žáků k aktivnímu přístupu či v průřezových tématech?

Otázka č. 17: Případá vám, že je hodně možností, jak se vzdělat v oblasti vedení žáků k aktivnímu přístupu?

Tato otázka zjišťovala, zda respondenti vědí o možnost dalšího vzdělávání v tématu vedení žáků k občanství. Pětina z nich vyjádřila jasný souhlas s tím, že je celá řada nabídek od

neziskových organizací. Více než polovina respondentů má o těchto kurzech určité ponětí. Dalších 16 % respondentů toto téma nezajímá, což může být důvodem, proč o nabídkách nevědí. A pouze 4 % dotazovaných uvedlo, že vůbec nevědí, kde tyto informace zjistit. Důležitá je také informace, že pouze 4 % respondentů uvedlo, že tipy na kurzy získávají od fakulty, což je velmi nízký počet a může vypovídat o tom, že učitelé nepovažují za důležité studenty na externí nabídku kurzů upozorňovat. Pod odpovědí *jiné* někteří respondenti uvedli, že se zatím o toto téma nezajímali, což může značit jistý narůstající zájem o téma.

V souvislosti s hypotézou práce můžeme pozorovat, že studenti jsou si vědomi dalších nabídek vzdělávání v oblasti aktivního občanství, spíše však mají obecné povědomí o jejich existenci a dozvídají se o nich občasně. Značně negativní je výstup v podobě 4 % studentů, kterým byly kurzy doporučovány učiteli na fakultě – pokud by téma bylo pro fakultu prioritou, měla by být externí nabídka doporučována ve větší míře.



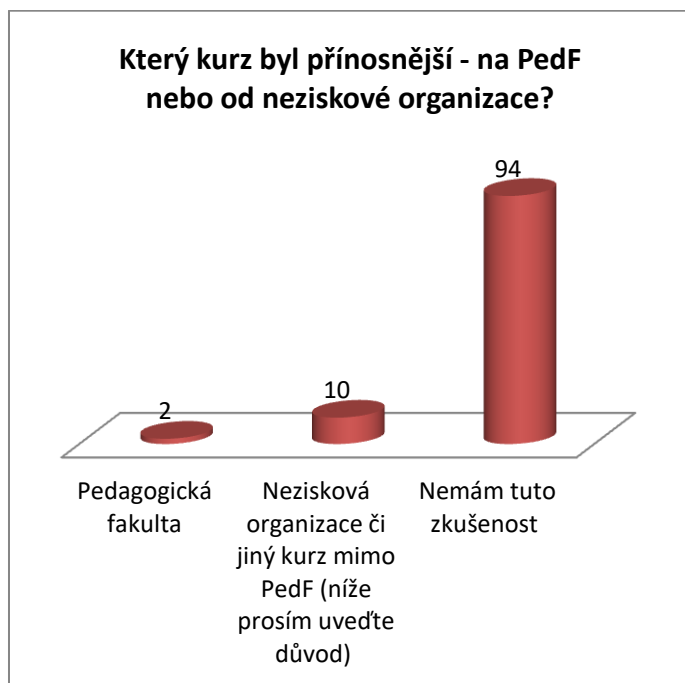
Graf č. 17: Připadá vám, že je hodně možností, jak se vzdělat v oblasti vedení žáků k aktivnímu přístupu?

Otázka č. 18: Pokud jste absolvovali jak kurz na pedagogické fakultě, tak v neziskové organizaci, co bylo lepší?

V této otázce bylo získáno příliš malé množství odpovědí ke komplexnějšímu porovnání nabídky pedagogické fakulty a neziskových organizací. Je patrné, že neodpověděli všichni

respondenti, kteří uvedli, že absolvovali kurz neziskové organizace. Na základě celkového počtu respondentů, kteří uvedli *nemám tuto zkušenost* lze konstatovat, že většina respondentů nemá dostatečné zkušenosti s výukou tématu k tomu, aby byli schopni porovnat své zkušenosti. Důležité u této otázky však byly doprovodné komentáře respondentů, kteří uvedli, proč měli lepší zkušenosti s neziskovými organizacemi: „poskytli nám mnohem trefnější a potřebnější materiály, mnoho lekcí a informační zázemí“; „bylo to zajímavé a praktické, klasická výuka v rámci didaktiky neměla prostor téma zaměřit tak prakticky a zevrubně“; „bylo na to více času“; „získal jsem nový pohled na problematiku“. Pouze jeden komentář zdůvodňoval preferenci kurzu na PedF slovy „bylo více systematické“. Rovněž byl uveden jeden komentář prohlašující, že není vlastně možné toto srovnání učinit: „na PedF žádné takovéto předměty nejsou, v rámci oborů jde pouze o teorii, ne o praxi.“

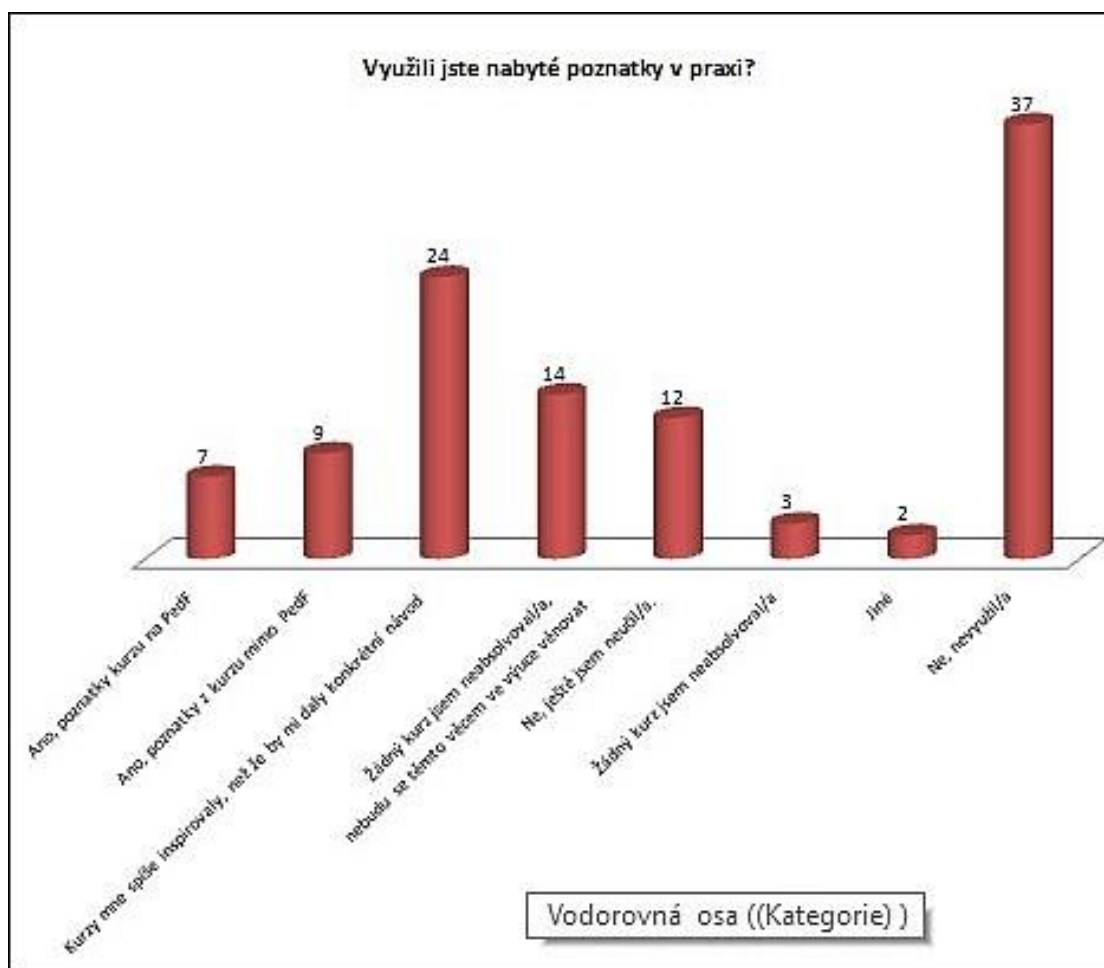
Výstupy této otázky ve vztahu ke třetí hypotéze práce ukazují, že neziskové organizace mají kapacity k nabídnutí více propracovaných kurzů zaměřených na tuto problematiku. U této otázky se rovněž projevilo, že studenti měli možnost se tématu věnovat praktickou formou pouze v opravdu malé míře. Jelikož je tato otázka položena ke konci dotazníku, byl již respondentům poskytnut značný prostor k reflexi své zkušenosti na PedF a objemu výuky věnované této problematice.



Graf č. 18: Který kurz byl přínosnější – na PedF nebo od neziskové organizace?

Otázka č. 19: Využili jste nabyté poznatky během učitelské praxe (pokud jste ji již absolvovali)? Jasný význam nabytých poznatků pro dosavadní praxi uvedlo pouze 16 respondentů. Veliká část dotazovaných sdělila, že poznatky nevyužili, což však může být způsobeno omezeným rozsahem jejich dosavadní praxe či určitou specifickou náplní praxe. Významná část (24 respondentů) odpověděla, že kurzy jim byly spíše inspirací a nedaly jim konkrétní návod – na tuto informaci do značné míry navazuje následující otázka.

Otázka na využití poznatků o vedení žáků k aktivnímu přístupu poukazuje na to, zda studenti obdrželi dostatek prakticky využitelných materiálů. Jejich nedostatečné množství potvrzuje hypotézu, že na Pedagogické fakultě je téma zahrnuto zatím pouze do malé míry. Je však pozitivní, že některé materiály byly využitelné pro učitelskou praxi.



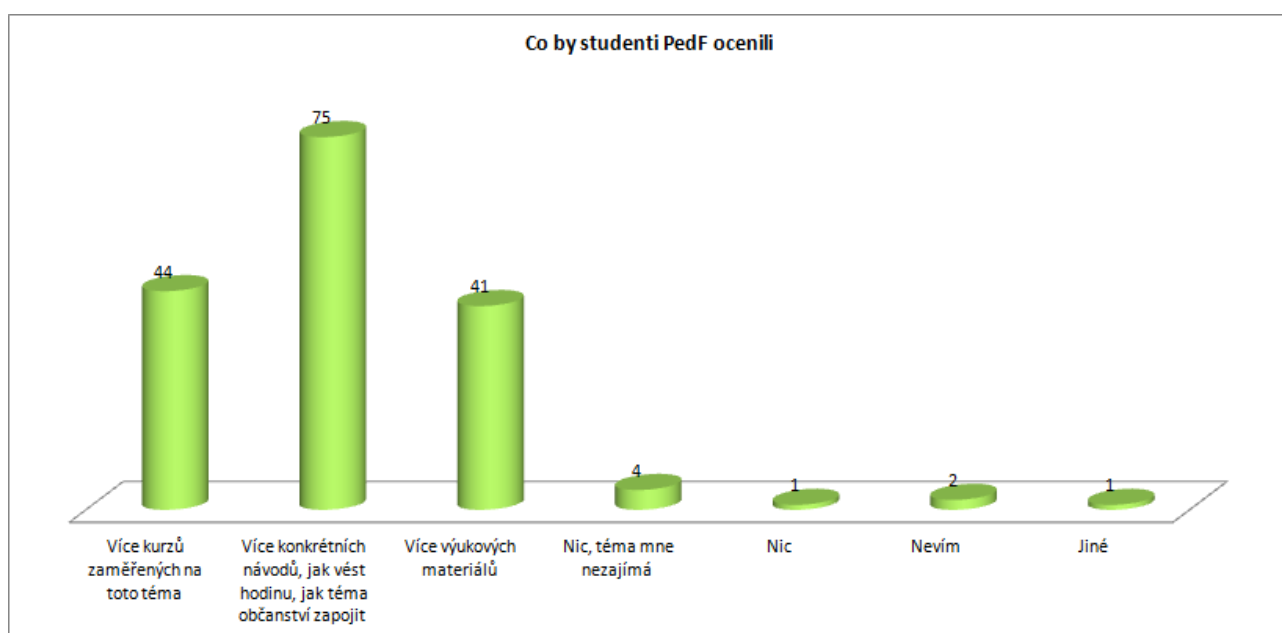
Graf č. 19: Využili jste nabyté poznatky během učitelské praxe (pokud jste ji již absolvovali)?

Otázka č. 20: Co byste v učitelské přípravě více ocenili v tématu aktivního občanství?

V této otázce panovala jasná shoda na tom, že studenti učitelství mají veliký zájem o konkrétní návody, jak téma do výuky zapojit. To značí jejich zájem o problematiku, avšak

nedostatečnou vlastní invenci a potřebu mít při ruce konkrétní návody, jak se lze této oblasti v hodině věnovat. Rovněž byly vysoko hodnoceny (přes 40 respondentů) odpovědi *více výukových materiálů* a *více kurzů*. Jako velmi pozitivní můžeme brát informaci, že nezáměr o téma projevili pouze 4 účastníci šetření. Mezi komentáři k otázce se například objevilo, že dotyčný/á chce pouze vyučovat svůj předmět (matematiku), nikoliv ZSV. To ukazuje, že někteří studenti si mohou téma občanství spojovat pouze s občanskou výchovou, ačkoliv téma může průřezově spadat do velké části předmětů.

Poslední otázkou je opět potvrzena teze, že na PedF je v tuto chvíli omezené množství kurzů zaměřených na danou problematiku. Ze strany studentů je však o toto téma zájem a uvítali by více metodických materiálů.



Graf č. 20: Co byste v učitelské přípravě více ocenili v tématu aktivního občanství?

3.2 Rozhovory s odborníky na vzdělávání učitelů

Pro hlubší vhled do tématu bylo realizováno méně rozsáhlé doplňující kvalitativní šetření formou diskuze se zástupci Pedagogické fakulty UK i s lektory neziskových organizací. Cílem tohoto šetření bylo poznat perspektivu těchto institucí v otázce významu tématu vedení žáků k aktivnímu občanství a forem, jimiž se mu věnují.

V případě Pedagogické fakulty bylo dotazováno pět zástupců z řad vedoucích kateder a didaktiků oborů souvisejících s tématem práce, z neziskových organizací byly vybrány tři v Praze působící programy. Jelikož se nejednalo o hlavní výzkumnou metodu práce, nebyla aplikována metoda rozhovoru a nejsou uvedeny přesné přepisy. Výstupem jsou pouze nejzajímavější zjištění a hlavní závěry a doporučení.

3.2.1 Zástupci PedF UK

Z řad vyučujících na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy se šetření zúčastnili Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc. z Katedry primární pedagogiky, Doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc. a Ing. Michaela Dvořáková, PhD. z Katedry občanské výchovy a filosofie, PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D. z Katedry českého jazyka a PaedDr. Dagmar Švermová z Katedry germanistiky (jména respondentů jsou dále z důvodu stručnosti uváděna bez titulů). Respondentům byly položeny následující čtyři otázky se záměrem odpovědět na první a třetí výzkumnou otázku: Je vedení žáků k aktivnímu občanství významné téma pro váš obor? Zařazujete téma do výuky budoucích učitelů? Jaké metody v této výuce využíváte? Jakou roli pro vás v práci s tématem hrají neziskové organizace působící v oblasti vzdělávání – využíváte jejich služby?

Otázka č. 1: Je vedení žáků k aktivnímu občanství významné téma pro váš obor?

V této otázce panovala mezi respondenty obecná shoda na důležitosti tématu, ačkoliv pro každý obor v poněkud odlišné podobě. Dle Vladimíry Spilkové je téma významné jednak coby součást RVP, jednak kvůli své propojenosti se světovým děním, kdy je třeba citlivě vést žáky k vlastenectví, a přitom zamezit překlenutí tohoto postoje k nacionalistickým tendencím. Naděžda Pelcová toto téma považuje za logický obsah oborového zaměření občanské výchovy. Prioritou pro její katedru je přitom celostní náhled, ne jen jednotlivé společenskovědní disciplíny. „Aktivním občanstvím rozumím princip, kolem něhož se vše točí,“ potvrdila tento postoj její kolegyně z katedry, Michaela Dvořáková. V občanské výuce se dle jejího názoru jedná o zcela zásadní téma, které by mělo být obsaženo i v jiných kurzech a předmětech. „V současné době ve výuce občanské výchovy na základních školách nezřídka

dochází k tomu, že jsou v rámci těchto hodin vyučovány témata určená pro jiné předměty, například sexuální tematika a podobně,“ upozorňuje Dvořáková.

Stanislav Štěpáník potvrdil význam tématu i pro výuku českého jazyka, přičemž toto téma má být rozvíjeno v literární a slohové složce předmětu. Výchova k patriotismu a k péči o národní jazyk patří dle jeho katedry mezi výchovné cíle. Upozorňuje však, že za minulého režimu byla angažovanost prakticky sprosté slovo – je tedy třeba vztah studentů k aktivnímu zapojení opět budovat. Se souvislostí tématu s výukou souhlasila i Dagmar Švermová z katedry germanistiky. U výuky cizího jazyka je dle jejího názoru možné téma rozvíjet v jiném slova smyslu: „Je možné například probírat téma životního prostředí formou diskuze, v níž dochází ke konstrukci argumentů a výměně názorů. Jeho význam lze pozorovat i na náplni projektů zahraniční spolupráce MŠMT, jež Švermová administruje.

Otázka č. 2: Zařazujete téma do výuky budoucích učitelů?

I přes shodu na významu tématu bylo u druhé otázky patrné, že jeho zařazení do samotné výuky na fakultě je obtížnější. Spilková v otázce vzdělávání učitelů upozorňuje, že v učitelské přípravě je dnes nutné pokrýt velmi širokou škálu témat, a tudíž je třeba výuku založit spíše na obecnější rovině, aby získané dovednosti byly uplatnitelné pro širší okruh témat. „Zatímco dříve existovaly přesné osnovy, dnes je již pojetí výuky založeno na profesních kompetencích učitele.“ Mezi ty spadá i vedení k občanství, k zájmu o společnost, tedy podnícení zájmu žáků obecně. Ovšem zda toto téma bude učitel následně rozvíjet, záleží především na jeho „beliefs“, tedy jeho hodnotách – ve finální fázi je na učiteli samotném, zda se takovému tématu bude věnovat. Pelcová uvádí, že výuka na její katedře se tématu věnuje, zmiňuje však spíše obecné cíle předmětů: „Toto téma se prolíná různými oblastmi výuky na naší katedře, v různých formách. Zatímco v rámci sociologie se jedná například o problémy globálního světa, v hodinách etiky se zabýváme otázkou, zda „aktivní přístup“ znamená aktivitu za každou cenu.“ Dvořáková dále osvětluje, že téma jako takové bývá zahrnuto především v rámci výběrových kurzů, zaměřených například na práci s kontroverzními tématy, nyní mají zajímavý předmět pod názvem Globální problémy světa, jež si vyžádali sami studenti. Pokud s takovou iniciativou přijdou, katedra se jim snaží vyjít vstříc. „Záleží na konkrétních vyučujících, jakým tématům se v univerzitní výuce věnují, nikdo je ze strany fakulty do ničeho nenutí.“

O výrazně nižších možnostech zapojení tématu do výuky hovořili Štěpáník a Švermová. Dle Štěpáníka je důvod ideový: „studenti VŠ jsou již dospělými, vyzrálými lidmi. Co je tu máme učit, mají svůj pohled na svět již zformován – tento budou následně předávat žákům.“

Zároveň výchovu k občanství považuje za jedno z průřezových témat, na něž se učitelé připravují v jiných oborech, a tudíž není úkolem pro ně, aby ji zahrnovali do učitelské přípravy. Pokud by však měl zmínit formu, jak se studentům fakulty dostává možnosti formulovat své názory a požadavky, pak je to například v situaci, kdy si chtějí dohodnout nový předmět, pokud je určité téma zajímavé – to lze považovat za určitou formu participace. Dodává, že do budoucna by se tématu mohli více věnovat, ale neví přesně jakou formou. Pro Švermovou je největší překážkou v rozvíjení tématu časová limitace. Věnuje se mu však i přesto alespoň částečně v didaktice v rámci filosofie výchovy a snaží se studenty upozorňovat na řadu projektů v oblasti česko-německé spolupráce.

Otázka č. 3: Jaké metody v této výuce využíváte?

Ačkoliv bylo v předchozí otázce uvedeno, že klást důraz na výuku tématu v učitelské přípravě může být značně obtížné, již jsou na fakultě využívány osvědčené postupy. Spilková podporuje progresivní a inovativní pojetí výuky využívající prožitkových metod a respektující zpětné vazby. Cílem Dvořákové je učit studenty strukturovaně diskutovat. Upozorňuje však, že nalézt vhodný způsob uchopení tématu může být obtížné: „Je otázkou, jak studenty tématu učit. Je třeba je vybízet k aktivitě a k tomu, aby dávali vlastní podněty.“

Dle Štěpánika lze za praxi ve vedení žáků k občanství považovat fakt, že studenti fakulty mají možnost se na seminářích zapojit do diskuze, a aktivně tak na výuce participovat. Švermová se v didaktice německého jazyka přiklání k tzv. futuristickým tendencím, jejichž součástí by měla být právě i výchova k občanství, přičemž názorná výuka a diskuze by měly být prioritou.

Otázka č. 4: Jakou roli pro vás v práci s tématem hrají neziskové organizace působící v oblasti vzdělávání – využíváte jejich služeb?

Dle Vladimíry Spilkové pracují v neziskových organizacích erudovaní odborníci, v nemalém množství případů lidé z pedagogických fakult. „Jejich vzdělávací nabídka je velmi zajímavá, není však dlouhodobě udržitelná, resp. neziskové organizace nikdy tuto oblast vzdělávání pedagogů „neutáhnou“ – vždy bude hlavní důraz spočívat na pedagogických fakultách. Mezi fakultami a neziskovými organizacemi funguje stále narůstající a velmi podnětná spolupráce.“ Pelcová oceňuje velikou a pestrou nabídku neziskových organizací. Velmi uvítali kurz Jednoho světa na školách iniciovaný studentským spolkem Agora. Považují jeho činnost za vhodné doplnění pro studenty, organizaci podpořili i finančně. Tento kurz považovala za kvalitní i Dvořáková: „Studentům doporučuji kurzy neziskových organizací, například Jednoho světa na školách probíhající na fakultě pod záštitou Agory.“ Toto je jediný kurz

přímo realizovaný na fakultě, snaží se však aktivně studenty seznamovat i s kurzy jiných organizací. „Existuje řada zajímavých projektů a materiálů, tyto tendence přicházejí ze západu a z půdy EU. Za velmi užitečné považuji materiály Centra občanského vzdělávání, která utvořilo doplňující koncepci výuky k občanství, již chápe ve více angažovaném slova smyslu. Důležitým tělesem je nyní Asociace učitelů občanské výchovy, která dává v tomto poli řadu podnětů a shromažďuje materiály. Snažím se využívat co nejvíce dostupných zdrojů a seznamovat s nimi mé studenty. Zvu si lektory neziskových organizací a institucí do hodin, například Post Bellum, Multikulturní centrum, Street Law nebo Ústav pro studium totalitních režimů. Navštěvuji konference a semináře věnované tématu a snažím se v něm dlouhodobě vzdělávat,“ vysvětluje Dvořáková. Velkou roli spatřuje ve studentských spolcích působících na fakultě, které jsou přirozeným prostředím k občanské angažovanosti v rámci fakulty i směrem k širší společnosti.

Štěpáník souhlasí s rolí studentských spolků, které studentům nabízejí možnost si vyzkoušet občanské aktivity. S neziskovými organizacemi jejich katedra v tuto chvíli na rozvoji tématu nespolupracuje. Švermová s neziskovými organizacemi spolupracuje ve smyslu odkazování na jejich činnost, do výuky také zve nakladatele.

Vyhodnocení hypotéz na základě hovorů se zástupci PedF

Podněty ze strany zástupců fakulty byly využity pro výzkum hypotéz č. 1 a 3.

Hypotéza č. 1 – význam tématu a jeho výuka na PedF UK:

Pedagogové působící na PedF UK se shodují na významu tématu – ať již z důvodu propojení s RVP, či z důvodu aktuálnosti problematiky. Zástupci Katedry občanské výchovy zastávají názor, že vedení žáků k aktivnímu občanství by měl být určitý celkový princip, prostupující i jinými předměty. Například v českém jazyce je tento rozměr viděn coby výchova k patriotismu a péči o jazyk.

I přes značný význam, který je tématu přikládán, nedochází na fakultě k jeho výuce ve velké míře. Je tomu tak jednak proto, že vyučující musí pokrýt širokou škálu témat a mají značné časové limitace. Rovněž však zazněl názor, že studenty v tomto aspektu v jejich dospělém věku již není možno vést. Je však možné pozorovat ukázky zaměření na téma: například formou výběrových kurzů, zvaní hostů do výuky, upozorňování na projekty. Velkou roli v tomto ohledu hrají i studentské spolky.

Hypotéza č. 3 – spolupráce s neziskovým sektorem:

Vzdělávací nabídka neziskových organizací je považována za zajímavou, hlavní roli však mají nadále hrát pedagogické fakulty. Činnost neziskových organizací není vnímána negativně, řada kateder benefituje z jejich činnosti, ať již se jedná o využívání metodických materiálů či realizaci seminářů a kurzů lektorovaných z řad zástupců organizací.

3.2.2 Zástupci neziskových organizací

Za účelem poznání kontextu neziskových organizací, které byly v rámci kvantitativního výzkumu některými studenty zmíněny jako kvalitní způsob přípravy na výuku tématu, byli osloveni zástupci Centra občanského vzdělávání (Ondřej Horák, ředitel organizace), programu Varianty v rámci organizace Člověk v tísni (Veronika Endrštová, koordinátorka programu Active Citizens) a programu Jeden svět na školách Člověka v tísni (Ester Pěkná, koordinátorka programu pro fakulty vzdělávající učitele). Organizacím byly položeny následující tři otázky: Jaký význam přisuzujete tématu vedení žáků k aktivnímu občanství? Jakým způsobem se danému tématu věnujete? Rozvíjíte ve vzdělávání budoucích učitelů spolupráci s pedagogickými fakultami? Cílem bylo odpovědět na třetí výzkumnou otázku, tedy hledat roli neziskových organizací na tomto poli a pozorovat míru spolupráce s pedagogickými fakultami.

Otázka č. 1: Jaký význam přisuzujete tématu vedení žáků k aktivnímu občanství?

Pro všechny zmíněné organizace je toto téma jedním z hlavních pilířů jejich činnosti. Ondřej Horák z Centra občanského vzdělávání (COV) uvádí, že v RVP jsou v tomto ohledu uvedeny některé podstatné věci, které se oni snaží dále rozvádět. „Nejedná se o jeden obor, o jeden předmět. Je to průřezové téma, které by mělo být uchopeno napříč školou i napříč společností.“ Při svém zpracování tématu přitom vycházejí z materiálů Rady Evropy, konkrétně jejího Oddělení vzdělávání k demokratickému občanství a lidským právům. V programu Varianty toto téma chápou v komplexním celku spolu s globálním rozvojovým vzděláváním, interkulturním vzděláváním, problematikou inkluze a migrace. Ač z jejich strany je pojetí tématu dlouhodobě jasné, ze strany škol se občasně setkávají s jeho nepochopením tématu, upozorňuje Endrštová. Pro Jeden svět na školách je stěžejní lidsko-právní zaměření jejich činnosti, které zasahuje do mnoha celospolečenských témat. Jejich snahou je vést žáky ke kritickému myšlení a reflexi dění kolem nich.

Otázka č. 2: Jakým způsobem se danému tématu věnujete?

Centrum občanského vzdělávání poskytuje řadu vzdělávacích materiálů, jako například již dříve zmíněné metodiky Výuka demokracie: Sběrka modelových situací nebo Jak mohou

všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům. Spolu s Centrem pro demokratické učení zaměřujícím se na školní parlamenty realizuje projekty na školách. V programu Varianty byl nejpodstatnějším počinem zaměřeným výhradně na studenty učitelství mezinárodní projekt „Za změnou je učitel“ realizovaný v letech 2013-2015 (Karvánková, 2015). V jeho rámci vznikly inovativní kurzy pro budoucí pedagogy na českých univerzitách, které by měly vést k tomu, aby byli budoucí pedagogové připraveni na začleňování témat globálního rozvojového vzdělávání do výuky. V posledních letech rovněž realizovali rozsáhlý projekt Active Citizens (Aktivní občané), ve spolupráci s britskou kulturní institucí British Council. V rámci něj pracovali se školami napříč ČR na rozvoji projektů ovlivňujících okolí žáků. Významným faktem byl i přínos pro učitele – někteří z nich se následně stali externími lektory pro projekt Varianty. Nyní realizují projekt Global Schools, v rámci něhož se snaží o dlouhodobou spolupráci se školami, mimo to pořádají celou řadu jednorázových vzdělávacích seminářů. „Nechceme vstupovat do výuky, být jakýmsi veřelci. Chceme pedagogům poskytovat materiály a vzdělávat je v metodách, které mohou při výuce sami využít,“ vysvětluje Endrštová jejich pojetí kurzů.

Organizace Jeden svět na školách nabízí semináře zaměřené na práci s dokumentárním filmem ve výuce se zaměřením na lidsko-právní tematiku. Dále realizuje například projekt Kdo jiný?, v jehož rámci pracuje s pedagogy a žáky na projektech ovlivňujících jejich okolí. V Jednom světě na školách se této problematice občanství věnují skrze dokumentární film, který učitelům nabízí komplexní práci s lidsko-právními tématy, sociální problematikou, vnímání médií či otázkami spojenými s životním prostředím. Vytvořili vlastní metodiku, díky níž mohou učitelé pracovat nejen s filmem samotným, nýbrž jej využít k otevření diskuze o širším tématu, k práci s emocemi a k řízené reflexi. Dopad činnosti projektu Jeden svět na školách je veliký – aktuálně zhruba 2/3 všech škol jsou registrovány na jejich portálu a využívají jejich materiály.

Otázka č. 3: Rozvíjíte ve vzdělávání budoucích učitelů spolupráci s pedagogickými fakultami?

Ondřej Horák z COV považuje navazování kontaktu s fakultami za klíčové, jelikož jsou půdou, která má být základem pro kvalitní výuku budoucích učitelů. „Učitelé na pedagogických fakultách využívají naše materiály a doporučují je studentům.“ Organizace by ráda navázala užší spolupráci a poskytla doplňující výuku ve směrech vedení žáků k občanství pojatou participativním a praktickým způsobem. Program Varianty v rámci projektu Za změnou je učitel velmi úzce spolupracoval s katedrou primární pedagogiky, společně

koncipovali podobu kurzů. Další spolupráci se snaží podporovat, ale zatím probíhá v nižší míře. Výrazně větší množství kurzů a seminářů realizují pro pedagogy v praxi v rámci dalšího vzdělávání.

Na Pedagogické fakultě UK probíhá již zmíněný kurz pro studenty učitelství koordinovaný Jedním světem na školách a zaměřený na práci s dokumentem ve výuce. Obdobné kurzy organizace realizuje na dalších univerzitách napříč ČR, a sice v různé podobě: někde coby regulérní kurz za kredity, jinde coby dlouhodobou nebo krátkodobou volnočasovou nabídku. Na pražské fakultě se jedná o půlroční kurz nezapočítávaný do studijních výsledků, studenti však po jeho absolvování obdrží certifikát. Dle ohlasů studentů se jedná o velmi prakticky zaměřený kurz, na němž oceňovali především konkrétní návod, jak pracovat se studenty interaktivním způsobem na těchto tématech. Bohužel je poněkud znepokojivé, že kurzu se zúčastnil relativně malý počet studentů – menší, než byla jeho kapacita. To může být způsobeno právě tím, že studenti nemají dostatečnou motivaci kurz absolvovat, jelikož není kreditově oceněn. Dostat se však mezi fakultní předměty je náročný proces. Pro organizaci je kooperace s pedagogickými fakultami dlouhodobým cílem a rádi by ji nadále rozvíjeli.

Vyhodnocení hypotéz na základě hovorů se neziskových organizací

Zjištění ze strany zástupců neziskového sektoru byla určena primárně k potvrzení či vyvrácení hypotézy č. 3.

Hypotéza č. 3 – spolupráce fakulty s neziskovým sektorem:

Neziskové organizace považují spolupráci s fakultami za klíčovou – z jejich strany je zdůrazňována více než naopak. Ve spolupráci s fakultami bylo realizováno několik úspěšných rozsáhlejších projektů, nejsou však nastaveny způsoby dlouhodobé koncepční spolupráce. V oblasti vzdělávání učitelů mají organizace zatím mnohem větší prostor v dalším vzdělávání učitelů.

3.3 Souhrnné vyhodnocení hypotéz

Na základě dotazníkového šetření a rozhovorů můžeme vyhodnotit tyto výzkumné otázky a hypotézy stanovené v úvodu práce:

1. Výzkumná otázka: Je téma vedení žáků k aktivnímu občanství považováno ze strany vzdělavatelů učitelů a ze strany budoucích učitelů za významné?

1. Hypotéza: Vedení žáků k občanství je považováno za významné téma, o němž je ze strany vzdělavatelů učitelů zájem, ovšem na pedagogických fakultách mu zatím není věnována vysoká pozornost.

Význam tématu vedení žáků k aktivnímu občanství byl potvrzen jak ze strany zástupců fakulty, tak ze strany studentů a neziskových organizací. Pouze 40 % jedinců jej však osobně považuje za důležité téma, obdobné množství spatřuje jeho význam coby součásti RVP. Podobný postoj reprezentují zástupci fakulty: některými je zdůrazňován jeho význam coby obsahu kurikula, jinými je poukazováno na celospolečenský význam tématu. V porovnání s jinými cíli výuky mu studenti přikládají o něco nižší váhu, avšak stále vysokou. Budoucí učitelé mají zájem ve výuce realizovat konkrétní aktivity vedoucí žáky k aktivnímu přístupu, ovšem pouze 18,5 % bylo vyhodnoceno coby *velmi aktivní jedinci*.

Ačkoliv panuje shoda na významu problematiky, jeho praktická stránka v přípravě učitelů není příliš realizována. Toto téma bylo studenty systematicky spojováno s předmětem didaktika; v ostatních předmětech se patrně objevuje spíše nahodile. V případech, kdy je téma vyučováno, bývá výuka často realizována formou frontální výuky, která neodpovídá doporučeným metodám k výuce tématu. Vyučující vysvětlují, že na téma není dostatečný prostor, jelikož je třeba pokrýt širokou škálu témat a existují značné časové limitace. Nezanedbatelná pozornost je však tématu věnována formou: zvaní hostů do výuky, doporučování projektů a kurzů, poskytování materiálů a umožňování činnosti studentských spolků. Například stran materiálů však studenti projevili nedostatečné uspokojení – vyslovili zájem o větší množství metodických materiálů, jež by mohli využít ve výuce.

Hypotéza práce byla ověřena; přičemž je významná hodnota přikládána tématu ze strany studentů a jejich zájem o větší množství metodických materiálů.

2. Výzkumná otázka: Mají studenti učitelství vhodné předpoklady k vedení žáků k aktivnímu občanství?

2. Hypotéza: Méně než polovina studentů je sama společensky aktivní, a má tak přirozené predispozice k vedení žáků k tomuto přístupu.

Více než polovina studentů učitelství se subjektivně alespoň částečně cítí být aktivními občany. Subjektivní vnímání sebe sama však neznamená příslušný projev v chování. Pokud se podíváme, jakým činnostem se respondenti věnují ve svém volném čase, pouze o něco více než čtvrtina z nich může být označena za *velmi* nebo *značně aktivní jedince*. Zapojení v obci, ve studentských spolcích či v samotné politice vykazuje ještě menší počet dotazovaných.

Explicitně negativní přístup k tématu má pouze velmi malý podíl studentů, avšak u majority studentů nelze předpokládat velký potenciál k vedení žáků k občanství, čímž byla ověřena hypotéza práce. Samozřejmě je možné, aby se učitelé tématu věnovali, i pokud oni sami nejsou příliš společensky činní; přirozené predispozice k zájmu o téma jsou nicméně u těch jedinců, kteří se sami věnují činnostem, k nimž žáky mají vést.

3. Výzkumná otázka: Jakou roli v této problematice hrají neziskové organizace a mohou nějakým způsobem přispět k jejímu rozvoji?

3. Hypotéza: Neziskové organizace se na téma mohou více specializovat a mohou nabídnout řadu úzce zaměřených kurzů a kvalitních metodických materiálů, přičemž existuje postupná snaha spolupracovat v této oblasti s pedagogickými fakultami.

Neziskové organizace nabízejí širokou paletu kurzů věnovaných tématu aktivního občanství z různého pohledu. Jejich kurzy však do současné chvíle navštívila pouze malá část studentů. Ti z nich, kteří se kurzů zúčastnili, informují o velkém přínosu těchto kurzů. V kooperaci s fakultou bylo uskutečněno několik významnějších vzdělávacích projektů, dále dochází k propojení formou jednorázových návštěv zástupců organizací ve výuce, využívání materiálů ve výuce nebo k jejich spolupráci se studentskými spolky. Vyučující rovněž dle svých slov doporučují jejich kurzy, avšak pouze velmi malá část respondentů (4 %) sdělila, že se o nabídce organizací dozvěděla touto formou. Třetí hypotéza byla rovněž ve většině rozsahu ověřena s doplněním, že dle zástupců neziskových organizací ještě nedochází ke spolupráci v takové míře, jak by bylo možné.

3.4 Diskuze

V této kapitole bude vyhodnoceno, zda výstupy výzkumu potvrzují klíčová sdělení teoretické části, provedena kritická analýza průběhu výzkumu a poukázáno na možnosti využití práce pro další výzkum.

Práce přinesla řadu zjištění o významu tématu výchovy k aktivnímu občanství, o předpokladech studentů učitelství k zájmu o téma a o spolupráci neziskových organizací s fakultami připravujícími učitele. Teoretická část ukázala, že téma aktivního občanství je na mezinárodním poli (Eurydice, 2005; UNESCO, 1997; Ólafsdóttir, 2006) i v českém akademickém prostředí (Homerová, Piřha, další) považováno za velmi významné, neodmyslitelnou roli hraje rovněž v kurikulárních dokumentech (RVP ZV, 2005; RVP G 2007). V praktické části práce bylo potvrzeno, že zástupci akademické obce a neziskového sektoru považují téma za podstatné. I přes tento fakt mu však (jak hypotéza práce předpokládala) není ve výuce budoucích učitelů na Pedagogické fakultě v Praze věnován význačný prostor. Neziskové organizace mají v tomto směru mnohem širší nabídku, a řada zástupců fakulty proto vítá spolupráci s nimi. Tímto zjištěním se potvrzuje teoretické východisko, že podmínky pedagogických fakult, především jejich chronické podfinancování, nejsou dobré a neposkytují tolik prostor, jaký mají například neziskové organizace (Spilková, Wildová, 2014, s. 431).

Vůle učitelů vést žáky k aktivnímu zájmu o společnost je do značné míry ovlivněna jejich osobností, zájmy, názory a hodnotami (Piřha, 1992; Homerová, 2013; Spilková, 2004). Současné problémy učitelské profese dle literatury souvisí s nedostatečným zájmem mladých a schopných lidí o studium učitelství (Spilková, Wildová, 2014s. 430). V praktické části práce bylo zjišťováno, zda jsou budoucí učitelé sami občany angažovanými ve společenských otázkách, přičemž výsledky ukázaly, že pouze zhruba čtvrtina vzorku je ve svém volném čase velmi aktivní.

V neposlední řadě byla zkoumána role neziskových organizací ve vzdělávání učitelů v oblasti výchovy k občanství. Mezinárodně lze sledovat trend narůstajícího významu nestátních organizací v poskytování vzdělávacích materiálů a praktických kurzů pro učitele v tématicce lidských práv a demokracie (Eurydice, 2005, s. 50). V teoretické práci byla představena řada dostupných materiálů pro učitele se zaměřením na tuto vzdělávací oblast. Praktická část práce potvrdila předpoklad větších kapacit neziskových organizací v rozvoji tématu – studenti, kteří

navštívili jejich kurzy, oceňovaly poskytovanou kvalitu a zástupci akademické obce vyjádřili dobré zkušenosti se spoluprací s externími organizacemi na dílčích projektech.

Metodologie zvolená pro tuto práci poskytla prostor pro analýzu širokého spektra faktorů ovlivňujícího vzdělávání učitelů v aktuálních tématech. Zvolená forma dotazníkového šetření elektronickou i tištěnou formou umožnila účast širšího spektra studentů učitelství v považovaných ročnících. Zaměření na studenty humanitních předmětů a jazyků bylo vhodné, jelikož u těchto respondentů má téma větší důležitost a větší vypovídající hodnotu. Je však třeba brát na vědomí, že cílová skupina byla tímto zúžena, a že pokud by byl výzkum realizován bez ohledu na studijní obor, výsledky by mohly mít odlišnou podobu. Jako přínosné se ukázalo doplnění šetření mezi studenty o názory zástupců akademické obce i neziskového sektoru – bylo možné pokrýt širší množství témat a získat hlubší vhled do problematiky z různých úhlů pohledu. Odpovědi těchto skupin respondentů se v řadě oblastí doplňovaly a vzájemně potvrzovaly, a bylo tak možné ověřit pravdivost zjištění.

Negativní vliv na výsledky šetření mohla mít tendence získat široké spektrum odpovědí, která omezila kapacitu věnovat se všem tématům do hloubky. Ačkoliv jsou výstupy práce podložené, některým oblastem nemuselo být porozuměno v jejich komplexitě a určité faktory, které stávající situaci ovlivňují, nemusely být zjištěny. Přístup respondentů k tématu mohl být ovlivněn jejich dosavadními názory na téma a jejich subjektivní představou, co má být výstupem šetření. Ačkoliv byl dotazník připraven tak, aby jednotlivé otázky byly nestranné, mohlo dojít k pocitu, že existuje určité očekávání, jaké odpovědi jsou považovány za vhodné. Jelikož terminologie spojená s problematikou aktivního občanství stále není dostatečně zakotvena (Dvořáková, 2001, s. 5.), porozumění tématu jednotlivými respondenty mohlo být odlišné. Výběr zástupců Pedagogické fakulty UK mohl být do jisté míry rovněž zkreslující – byli osloveni učitelé, kteří se zabývají aktuálními tématy a progresivními metodami výuky. Jejich role nebyla reprezentovat fakultu jako celek, nýbrž poskytnout potřebný vzhled do problematiky. Omezení výzkumu na jednu pedagogickou fakultu nepředstavuje situaci napříč fakultami připravujícími učitele, nýbrž je případovou studií, která poskytuje zjištění sloužící k porozumění tématu jako celku.

Šetření přineslo nové poznatky o aktuální situaci vzdělávání učitelů v oblasti aktivního občanství a může být užitečné při úvahách o rozvoji tématu na fakultách připravujících učitele, stejně jako sloužit coby podklad pro další výzkum. Bylo by podnětné zahrnout do dalších studií ostatní pedagogické fakulty napříč republikou, a získat tak možnost srovnání charakteru jednotlivých fakult a více porozumět celkovým tendencím.

4 Závěr

Kvalitní příprava budoucích občanů i jejich učitelů je prioritou v každé demokratické společnosti (Homerová, 2013, s. 1). Téma aktivního občanství není tématem novým; nicméně až v posledních dekádách dochází k jeho systematizaci a zařazení do kurikulárních dokumentů. Přesun důrazu od transmise poznatků na rozvoj osobnosti žáků a přípravu pro jejich roli ve společnosti je dlouhodobý proces (Huber, 20011, s. 8). Ačkoliv je požadavek na zahrnutí tématu do výuky globální agendou, je třeba se dívat na kontext každé země samostatně. Kultura přípravy učitelů je lokálně podmíněna a podléhá značné pozornosti veřejnosti (Longview Foundation, 2008, s. 6).

Práce se zabývala komplexní otázkou učitelské přípravy a její téma je součástí širších úvah o směřování pedagogických fakult a jejich schopnosti reagovat na aktuální požadavky vzdělávání, které se v současné době proměňují čím dál rychleji. Cíl práce, jímž bylo porozumět důležitosti tématu, možnostem jeho výuky a situaci v jeho uchopení na fakultách připravujících učitele v České republice byl splněn. Její výstupy mohou sloužit pro další rozvoj tohoto tématu, jež bude v současné době pravděpodobně vystavěno narůstající pozornosti odborné i laické veřejnosti.

Na základě zjištění práce lze poskytnout následující doporučení:

- Téma aktivního občanství by v učitelské přípravě mělo být nadále rozvíjeno a měla by být věnována pozornost trendům ve vzdělávání v této oblasti.
- Měl by být zohledněn požadavek studentů učitelství na větší množství metodických zdrojů v této oblasti.
- Potenciál know-how neziskových organizací může být ze strany fakult připravujících učitele efektivně využit, dlouhodobá koncepční spolupráce je v zájmu obou entit.
- Pedagogické fakulty by měly usilovat o nalezení formy, jak programy neziskových organizací zahrnout do volitelných předmětů studijních programů a poskytovat studentům za jejich absolvování kredity.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

BENDL, Stanislav. *Nárys sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-668-0.

BRADY, L. (eds.). *Challenge of change in education: Symposium Proceedings*. Sydney: CERG, 1999. s. 318-330. ISBN 1863652817.

BRETT, Peter, Pascale MOMPOINT-GAILLARD a Maria Helena SALEMA. *Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům: rámec pro rozvoj kompetencí*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5947-4.

Citizenship education at school in Europe. Brusel: Eurydice, 2005. ISBN 92-894-9467-0.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela, DOPITA, Miroslav, Helena GRECMANOVÁ a Norma D. WRIGHT (eds.). *Nové horizonty výchovy k občanství: kurikulum kurzu pro studenty vysokých škol*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0361-7.

Europe of Active Citizens. Summary Report. Active Citizenship Foundation: Budapest, 2011.

ENDRŠTOVÁ, Veronika (ed.). *Metodika programu Active Citizens*. Praha: British Council a Člověk v tísni, o. p. s., vzdělávací program Varianty, 2014. ISBN 978-80-87456-53-8.

GOLLOB, Rolf a Peter KRAPF (eds.). *Výuka demokracie: sbírka modelových situací pro výchovu k demokratickému občanství a lidským právům*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6089-0.

GOLLOB, Rolf a Peter KRAPF (eds.). *Život v demokracii: učební plány VDO/VLP pro druhý stupeň základních škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6088-3.

HOMEROVÁ, Marie. *Výchova k občanství ve výuce společenskovedních předmětů. Metodicko-didaktická učebnice pro učitele všech typů škol*. Praha: 2013. ISBN 978-80-260-5130-9.

HUBER, Josef a Pascale MOMPOINT-GAILLARD (eds.). *Teacher education for change: the theory behind the council of Europe Pestalozzi programme*. Strasbourg: Council of Europe, 2011. Council of Europe Pestalozzi series, no. 1. ISBN 978-92-871-7020-0.

HUDDLESTON, Edward (ed.). *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education*. Štrasburk: Council of Europe Publishing, 2005.

HUSTLER, D. a Donald MCINTYRE. *Developing competent teachers: approaches to professional competence in teacher education*. London: David Fulton, 1996. ISBN 1853463833.

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Občan v demokratické společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Učebnice pro střední školy. ISBN 80-85850-78-8.

KANTORKOVÁ, Hana. *Využití teorie pedagogického rozhodování v přípravě studentů učitelství*. Praha: Státní pedagogické nakl., 1990.

KARVÁNKOVÁ, Petra (ed.). *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2015. ISBN 978-80-87456-74-3.

Klíčová témata vzdělávání v Evropě, svazek 3, Učiteléské povolání v Evropě: profil, treny a úkoly. Brusel: Eurydice, 2002.

KOENIG, Judith Anderson. *Assessing 21st century skills: summary of a workshop*. Washington, D.C.: National Academies Press, 2011.

KORTHAGEN, Fred A. J. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

KŘÍŽOVÁ, Ivana. *Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství: zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0373-6.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitelů*. Praha: MŠMT, 2012.

NEWMAN, Fred M. *Citizenship Education in the United States: A Statement of Needs*. Madison: National Center on Effective Secondary Schools, 1987.

5.1.1.1.1 NIEMI, Hannele. „Active learning: A cultural change needed in teacher education and schools“. *Teaching and Teacher Education*, říjen 2002, ročník 18, č. 7, s. 763-780. ISSN 0742-051X.

ÓLAFSDÓTTIR, Ólöf. *The political context of teacher education in the Council of Europe programmes*. Council of Europe publishing, Strasbourg, 2006.

PALAIOLOGOU, Ioanna, David NEEDHAM a Trevor MALE. *Doing research in education: theory and practice*. Sage, 2015. ISBN 9781446266755.

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-127-4.

PELCOVÁ, Naděžda. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-277-4.

PIŤHA, Petr (ed.). *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992.

PIŤHA, Petr. *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-96-8.

POLLARD, A. *Reflective teaching*. London: Cassel, 2001.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Stařeč: Infra, 2005. ISBN 80-86666-24-7.

REISCHE, Diana L. *Citizenship: goal of education*. Arlington, Va.: American Association of School Administrators, c1987. ISBN 0876521146.

SEGAL, G. „Innovation in primary teacher education: taking responsibility for learning through computer mediated communication and classroom interactions.“ In SCHUCK, S.,

SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: SPN, 1983.

SLAVÍK, J.; SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 1993, č. 2, s. 155-164. ISSN 0031-3815.

SPILKOVÁ, Vladimíra. „Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství“. *Pedagogika* 2006, ročník 56, č. 1, s 19-30. ISSN 0031-3815.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

SPILKOVÁ, Vladimíra, WILDOVÁ, Radka. „Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitelé? *Pedagogická orientace* 2014, ročník 24, č. 3, s. 423-432. ISSN 1211-4669.

TORNEY-PURTA, J. et al. *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2001. ISBN 90 5166 834 1.

UNESCO. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. Přeložil Michal JON. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VÁLKOVÁ, JANA. „Výchova k občanství v učitelské přípravě“. In WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference : [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 148-151. ISBN 80-7290-059-5.

VONK, J.H.C. *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchâtel:

Institut romain de recherches et de documentation pédagogique, 1992.

WEINERT, F. E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In RYCHEN, Dominique Simone a Laura Hersh SALGANIK (eds.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, c2001. ISBN 0-88937-248-9.

Internetové stránky

Center for Civic Education. We, the People... Project Citizen. © 1997, [citováno dne 6. 4. 2016]. Dostupné na: <www.svod.cz/clanky/index.phtml?idk=4>

EDUin. Audit vzdělávání 2016. © 2016, [citováno dne 4. 12. 2016]. Dostupné na: <<http://www.eduin.cz/beduin/audit-vzdelavani-2016-ukazuje-ze-v-nasem-vzdelavacim-systemu-prevazuji-slabiny-a-rizika-nad-prednostmi-a-prilezitostmi/>>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). © 2016, [citováno dne 8. 9. 2016]. Dostupné na: <<http://www.iea.nl/>>

International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). © 2016, [citováno dne 18. 10. 2016]. Dostupné na: <<http://iccs.iea.nl/>>

Karen O'Shea. Rada Evropy. Education for Democratic Citizenship. © 2013, [citováno dne 14. 10. 2016]. Dostupné na: <http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/GlossaryEDC_EN.pdf>

Jeden svět na školách (JSNS). © 2016, [citováno dne 2. 11. 2016]. Dostupné na: <<https://www.jsns.cz/>>

Jeden svět na školách (JSNS). Konference o aktivním občanství. © 2016, [citováno dne 1. 12. 2016]. Dostupné na: <https://www.jsns.cz/cz/news/5/Zveme_vas_na_konferenci_vychova_k_aktivnimu_obcanstvi.html?news_id=333>

Longview Foundation. Teacher preparation for the global age: The imperative for change. © 2008, [citováno dne 10. 11. 2016]. Dostupné na: <http://www.longviewfdn.org/files/44.pdf>

NÚOV. Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání. © 2016, [citováno dne 12. 11. 2016]. Dostupné na: <<http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>

Rada Evropy. What is EDC/HRE. © 2016, [citováno dne 16. 11. 2016]. Dostupné na: <<http://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre>>

Otevřeno. Naše vize. © 2016, [citováno dne 1. 11. 2016]. Dostupné na: <<http://otevreno.org/nase-vize/>>

Varianty. Akreditovaný kurz pro učitele – Jak rozvíjet aktivní občanství v komunitě. © 2014, [citováno dne 4. 3. 2016]. Dostupné na: <<http://www.activecitizens.cz/2014/03/otevirame-akreditovany-kurz-jak-rozvijet-aktivni-obcanstvi-v-komunitě/>>

6 Seznam zkratek

COV – Centrum občanského vzdělávání

DVPP - Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EU - Evropská unie

GRV - Globální rozvojové vzdělávání

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NNO - Nestátní nezisková organizace

NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání

OSN – Organizace Spojených národů

PedF UK - Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP GV - Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

SŠ - Střední škola

SVOD - Sdružení pro výchovu k občanství a demokracii

ŠVP - Školní vzdělávací program

UNESCO – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

ZŠ - Základní škola

7 Seznam příloh

Příloha 1 – Kvantitativní šetření: dotazník studenti učitelství